

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Mestrado em Educação**

**Linha: Filosofia e História da Educação**



**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O PROGRAMA 'MAIS EDUCAÇÃO' E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA  
PÚBLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO  
ONILATERAL**

**Magda Gisela Cruz dos Santos**

**Pelotas, 2014**

**Magda Gisela Cruz dos Santos**

**O PROGRAMA ‘MAIS EDUCAÇÃO’ E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA  
PÚBLICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO  
ONILATERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Conceição Paludo

**Pelotas, 2014**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S237p Santos, Magda Gisela Cruz dos

O Programa 'Mais Educação' e a educação integral na escola pública : uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral / Magda Gisela Cruz dos Santos ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2014.

129 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação integral. 2. Formação onilateral. 3. Emancipação humana. 4. Política pública educacional. 5. Programa Mais Educação. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 370

**Banca examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Liliana Soares Ferreira (UFSM)

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi (FURG)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Cóssio (UFPel)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Neiva Afonso Oliveira (UFPel)

## **Dedicatória**

Ao Neilo, companheiro em todas as horas e à Elis que trouxe um novo sentido às nossas vidas.

## **Agradecimentos**

À CAPES, pela bolsa concedida desde abril de 2013.

Ao Grupo de Pesquisa Movimentos sociais, Escola Pública e Educação Popular (MovSE/UFPel) e especialmente ao Projeto Observatório da Educação do Campo (CAPES/INEP), pela oportunidade de uma formação ampliada e comprometida com a educação dos trabalhadores do campo e da cidade.

À professora Conceição Paludo, pelo tempo, carinho, paciência, rigor e motivação dedicados ao longo da orientação deste trabalho. Agradeço principalmente por sua generosidade em partilhar o conhecimento e pela coerência que procura manter entre os estudos realizados e sua prática social. Seu comprometimento fez dos momentos que convivemos um grande aprendizado para minha trajetória como educadora.

Aos funcionários e funcionárias do ICH e da FaE/UFPel, pela atenção e solicitude ao longo do curso.

Aos professores do PPGE/UFPel, pelas disciplinas ministradas.

Às professoras Liliana Soares Ferreira, Maria de Fátima Cóssio e Neiva Afonso Oliveira, que compuseram a banca de qualificação e apresentaram contribuições fundamentais para a conclusão da pesquisa.

Ao professor Luis Fernando Minasi, que gentilmente aceitou participar da banca de defesa da dissertação.

A todos os professores e professoras que contribuíram com minha formação desde a alfabetização até a Pós-Graduação.

Às colegas e aos colegas de trabalho das escolas Rachel Mello, Dr. José Brusque Filho, Núcleo Habitacional Dunas, Colégio Municipal Pelotense e do curso de Licenciatura em Pedagogia à distância/UAB/UFPel, que mesmo diante das dificuldades encontradas no cotidiano da escola sempre estiveram dispostos a ajudar no que fosse possível. Agradeço Helaine e Érika pela compreensão com as necessidades de reorganização dos horários e em especial a Lucelem, sempre disposta a atender os estudantes com carinho nos momentos em que precisei me afastar da escola.

Aos estudantes, crianças, jovens e adultos que me oportunizaram as mais ricas experiências de formação docente e que me motivam a continuar acreditando na educação e em um futuro melhor.

À minha mãe, que por seu exemplo de vida me ensinou a perseverar sempre, não desistindo diante dos obstáculos que vida apresenta por maiores que possam parecer.

Ao meu pai, pelo exemplo de inconformidade diante de qualquer injustiça cometida a qualquer ser humano e, sobretudo, por lutar e acreditar que tudo pode ser melhor.

Ao meu irmão Arthur, por compreender minhas faltas e valorizar os esforços para que esta dissertação se realizasse.

Aos demais familiares, que se esforçaram para entender as ausências nas festividades e almoços de domingo.

Aos amigos que encorajaram os primeiros passos e compartilharam deste momento, Maria Raquel Vieira, Lizandra Jardim, Jean, José Fernando Kieling (*in memorium*), Maria da Graça Sousa, Joelma Castilhos, Jailson Valentim e Ana Lúcia de Pinto Almeida.

Aos demais amigos, que embora distantes tiveram contribuição importante na caminhada até aqui.

Aos queridos colegas do Projeto Observatório da Educação do Campo, com os quais tive a oportunidade de compartilhar alegrias, tristezas, angústias e principalmente muito aprendizado, em especial às minhas colegas de núcleo.

Aos colegas do PPGE/UFPel e principalmente aqueles que hoje se fazem amigos Vanessa Dias Gonçalves, Paulo Dias Taddei, Andréa Wahlbrinck, Valdirene Machado e Juliane Ribeiro.

Aos estudantes, professores, monitores, funcionários, coordenação e direção da escola investigada, que gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa abrindo as portas da escola e dedicando parte de seu valioso tempo para as entrevistas.

À Elis, minha filha querida, pela compreensão por todos os momentos nos quais me fiz ausente e pela alegria na conquista de cada passo, o que me motiva a seguir.

Ao Neilo, pelo incentivo e apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

Muito obrigada.

*Somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor; e até omnilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado:*  
***Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral.*** (Grifos nossos)  
(MANACORDA, 1989, p. 361).



## **Resumo**

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. O Programa 'Mais Educação' e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A educação integral, quando vinculada à perspectiva da formação onilateral, é uma das categorias centrais das propostas de educação que têm por horizonte a emancipação humana. Recentemente a categoria de educação integral vem sendo incorporada às políticas educacionais através do Programa Mais Educação. A pesquisa investigou as contradições presentes na concepção de educação integral difundida pelo referido Programa tendo como perspectiva de análise a categoria de formação onilateral. Com base teórico-metodológica no materialismo histórico dialético, a pesquisa realizada, a partir de um estudo de caso, em uma escola municipal de Pelotas, analisou criticamente a concepção de educação integral difundida pelos documentos do Programa e apresentada nas falas e práticas dos profissionais envolvidos com o mesmo no contexto investigado. Como principais resultados observou-se que a educação integral proposta pelo Mais Educação difere fundamentalmente da concepção de educação integral na perspectiva da formação onilateral por vincular-se ao projeto de reorganização do padrão de acumulação do capital, constituindo-se como um espaço de construção de consenso em torno do projeto de sociedade vigente. Entretanto, a retomada desse tema nas escolas públicas pode constituir-se também como um espaço de disputa, resistência e construção de outra hegemonia, desde que a proposta de educação integral seja reelaborada e vinculada com a perspectiva da formação onilateral e da emancipação social.

**Palavras-chave:** Educação integral. Formação onilateral. Emancipação humana. Política pública educacional. Programa Mais Educação.

## **Abstract**

Integral education, when linked to the perspective of omnilateral formation, is one of the central categories of the education proposals that have as horizon human emancipation. Recently the integral education categorie has been incorporated to the educational policies through the Program More Education (Mais Educação, in Portuguese). The research investigated the contradictions present in the conception of integral education difused by the Program More Education having as analysis perspective the omnilateral formation category. With theoretical and methodological foundation in the dialectic historic materialism, the conducted research, from a case study, in a municipal school of Pelotas, analysed critically the conception of integral education difused by the documents of the Program and showed in the speeches and practices of the professionals involved with it in the investigated context. As main results it was observed that the integral education proposed by the Program differs fundamentally from the conception of integral education in the perspective of the omnilateral formation since it is linked to the project of reorganization of the capital accumulation standard, constituting a space of construction of consense around the actual society project. However, returning to this theme in public school can become also a space of dispute, resistance and construction of another hegemony, once the integral education proposal is elaborated again and linked to the perspective of the omnilateral formation and of social emancipation.

**Keywords:** Integral education. Omnilateral formation. Human emancipation. Educational public policy. Program More Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores

BM - Banco Mundial

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA DE MARX: RELAÇÕES ENTRE ONILATERALIDADE, POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>15</b>
1.1 A crítica de Marx à sociedade capitalista e à formação unilateral dos seres humanos .....	16
1.2 A proposta de Marx para a formação dos trabalhadores: relações entre politecnia, formação integral e onilateralidade .....	26
1.3 A formação integral dos trabalhadores e a relevância da categoria marxista de onilateralidade como perspectiva de análise .....	38
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DIFERENTES CONCEPÇÕES E PROJETOS SOCIETÁRIOS .....</b>	<b>49</b>
2.1 A educação integral na história da educação brasileira: diferentes experiências e concepções .....	50
2.2 Políticas públicas educacionais e reestruturação produtiva: qual o projeto de educação integral necessário para o atual contexto do capital? .....	62
<b>3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	<b>77</b>
3.1 A concepção de educação integral do Programa Mais Educação segundo os documentos analisados .....	77
3.2 A educação integral segundo as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos com o Programa no contexto investigado .....	98
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

A concepção de educação integral na perspectiva da formação onilateral constitui uma das categorias centrais nas propostas de educação comprometidas com a emancipação humana. Para Marx e Engels (2004a) a formação onilateral representava uma formação integral plena que somente seria possível em uma sociedade emancipada.

Entretanto, a partir de sua crítica ao modo de produção capitalista e à formação unilateral dos seres humanos nesse sistema, Marx e Engels (2004a) destacavam a necessidade de uma educação integral que, mesmo sob os limites do sistema capitalista, resgatasse o vínculo entre a formação técnica e a formação intelectual e assim contribuísse para a elevação da classe trabalhadora enquanto classe revolucionária. A proposta de educação integral, defendida pelos autores, constituía-se em um dos elementos para a superação da sociedade de classes alcançando a possibilidade de uma formação integral plena, onilateral, em uma sociedade emancipada.

A concepção de educação integral fundamentada nas ideias de Marx e Engels (2004a) chega ao Brasil com os movimentos operários libertário, socialista e comunista nas décadas de 1910 e 1920, que defendiam projetos de educação voltados para a emancipação das classes operárias, pois a entendiam como importante instrumento na organização dos trabalhadores.

As iniciativas de implementação da concepção de escola defendida pelo movimento operário não se expandiram em virtude das dificuldades em garantir os recursos próprios necessários para sua manutenção e do desinteresse por parte do Estado em concretizá-la. Todavia, a concepção de educação integral na perspectiva da formação onilateral continuou a ser defendida no Brasil por educadores e movimentos sociais fundamentados na concepção teórico-metodológica marxista.

Entretanto, observa-se que, ao longo da história do sistema brasileiro de ensino, a proposta de educação integral vem sendo incorporada a algumas das políticas públicas educacionais, tendo como aspecto comum seu direcionamento às classes populares<sup>1</sup>. Como exemplo, na década de 1950, a educação integral surge

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto utilizam-se as expressões 'classe trabalhadora' e 'classe popular' em referência à classe que vive do seu próprio trabalho e em distinção à classe dominante que se mantém da renda fundiária ou do lucro e juros advindos do capital, conforme define Antunes (2002).

junto à política pública educacional como alternativa para ‘integrar’ as classes populares ao processo de ‘desenvolvimento’ em curso no país. Assim, o modelo de escola proposto por Anísio Teixeira (COELHO, 2009) visava a oferecer às classes populares, através da escola de turno integral, o atendimento de algumas necessidades básicas como saúde e lazer, além de uma formação adequada para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, que na época se apresentava em um processo de transformação.

Já na década de 1980, a ideia de educação integral é retomada e ampliada através da escola de tempo integral, com a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) apresentada por Darcy Ribeiro, que por sua vez inspirou a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs) na década de 1990.

Essas políticas educacionais mantiveram em comum a preocupação com a assistência às necessidades básicas de crianças e adolescentes de classe popular, por meio da escola de tempo integral, além da intenção de inserir esses sujeitos no processo de desenvolvimento do país, o que se aproximava de uma perspectiva liberal de educação, visando-a como elemento de ascensão social e inserção do país nos padrões da modernidade.

Atualmente, a ideia de educação integral reaparece vinculada às políticas de Educação Para Todos, sendo o Programa Mais Educação a proposta governamental para sua implementação prioritariamente nas escolas com baixo nível no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e localizadas em zonas consideradas em situação de ‘vulnerabilidade social’.

Ao presenciar a implementação do Programa na escola em que trabalhava no ano de 2010, pude perceber que ainda que proponha a educação integral para as classes trabalhadoras, apresenta uma configuração radicalmente distinta da concepção defendida pelo movimento operário no início do século passado e atualmente pelos movimentos sociais com base nas ideias de Marx. A partir desse aspecto o percebi como um tema de relevância para pesquisa, pois o Programa incorpora uma categoria central na proposta de educação comprometida com a emancipação humana e lhe atribui um sentido oposto, vinculado às necessidades do capital, conforme se analisa no decorrer do texto.

Com referência teórico-metodológica no materialismo histórico dialético, entende-se que a educação integral defendida pelo Programa é resultado do movimento histórico e dialético da realidade e, portanto, permeado por contradições

que a ressignificam de acordo com as especificidades de cada contexto, em que é implementada.

Nesse sentido, a pesquisa dedicou-se a investigar as contradições presentes na concepção de educação integral do Programa Mais Educação tendo como perspectiva de análise a categoria de formação onilateral. A pesquisa teve como objetivo analisar criticamente o referido Programa, evidenciando sua relação com o papel das políticas públicas educacionais no atual contexto da sociedade brasileira e contribuindo para que os sujeitos da pesquisa evidenciem as contradições implícitas na concepção de educação integral defendida pelo Mais Educação e qualifiquem suas práticas na direção de uma educação integral em seu sentido onilateral. Para tanto, realizou-se a análise dos documentos referentes ao Programa, observações semiestruturadas no contexto investigado e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos com o Programa em uma escola da periferia da cidade de Pelotas, que se localiza no Estado do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>. Sendo assim, o primeiro capítulo da dissertação dedica-se a analisar a concepção de educação integral na obra de Marx e Engels desde a crítica ao modo de produção capitalista até os princípios de uma sociedade emancipada. Nessa etapa serviram de base também as leituras de autores de vertente marxista que estudam o tema como Manacorda (2007), Frigotto (1992, 2000, 2005, 2009 e 2012), Saviani (1994, 2003 e 2007), Nosella (2007), Machado (1992), Dangeville (1978) e Sousa Junior (2009 e 2010). Nesse capítulo destaca-se também a relevância fundamental da categoria de formação onilateral como perspectiva de análise para a investigação acerca de uma proposta de educação integral, tendo-se como horizonte a emancipação humana.

Já no segundo capítulo, procurou-se resgatar as políticas públicas de educação integral no contexto brasileiro procurando observar sua articulação com o projeto de sociedade no qual emergem. Nesse capítulo analisaram-se também as origens do Mais Educação e sua relação com o projeto social vigente, procurando compreender os objetivos do Estado ao retomar a proposta de educação integral na escola pública. Como principais referências para esse momento do estudo contou-se com autores como Shiroma, Moraes, Evangelista, Campos e Garcia (2000, 2001 e 2005), Krawczik e Rosar (2001), Simionatto e Nogueira (2001) e Falleiros, Pronko e Oliveira (2010).

---

<sup>2</sup> Os procedimentos metodológicos para o estudo dos documentos, assim como para a realização das observações e entrevistas são descrito no decorrer da apresentação dos resultados da pesquisa.

O terceiro e último capítulo dedica-se à análise da categoria em estudo a partir dos documentos de referência do Programa e das falas e práticas dos sujeitos envolvidos com o mesmo no contexto investigado.

As conclusões apresentadas ao final do texto visam a sintetizar algumas das contradições analisadas acerca da educação integral, como é proposta no Programa e vem sendo efetivada na escola pública estudada. As contradições referidas não são compreendidas como determinantes que impedem a construção da educação integral na perspectiva da onilateralidade, mas como o movimento que abre possibilidades de reflexão e reelaboração das ações pelos sujeitos, constituindo-se em espaços de resistência e de construção de outra hegemonia, que tenha como horizonte a emancipação humana.



# **1 FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA DE MARX: RELAÇÕES ENTRE ONILATERALIDADE, POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A formação humana não constituiu um tema central na obra de Marx, visto que o autor não dedicou nenhum de seus escritos exclusivamente a esse tema. Entretanto, na crítica elaborada com Engels sobre a sociedade capitalista de sua época, apresenta elementos fundamentais para a análise das contradições geradas pelo modo de produção dominante e suas implicações para o trabalho e demais relações sociais, entre as quais figura a formação humana. Os autores demonstraram que a propriedade privada e a divisão social do trabalho constituem os elementos fundantes das contradições da sociedade de classes e, a partir dessa análise, destacaram a relação entre o modo de produção, as ciências, o modelo dominante de educação e a formação unilateral dos seres humanos nesse sistema<sup>3</sup>.

Mesmo tendo por foco da crítica o modo de produção<sup>4</sup> capitalista, sua preocupação estava em encontrar as possibilidades de superação da sociedade capitalista na perspectiva da emancipação humana, sendo que a educação da classe trabalhadora assumiria um importante papel nesse processo. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 636), a perspectiva humanista da educação na obra de Marx manifesta-se em dois momentos distintos, porém dialeticamente interligados: a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo, engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção, cujo principal resultado é a mutilação do homem; e b) a um só tempo, quando indica a possibilidade da onilateralidade humana no “âmbito da sociedade revolucionada, com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo”.

---

<sup>3</sup> Conforme definido por Marx no prefácio de ‘Introdução à Crítica da Economia Política’ (1856), as relações de produção correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais (meios de produção e força de trabalho) e assim constituem a estrutura da sociedade, a base sobre a qual emerge uma superestrutura jurídica e política, a qual corresponde às formas de consciência da vida social, política e intelectual (BOTTOMORE, 2001). Nesse sentido, entende-se como sistema capitalista o conjunto das relações fundadas no modo de produção capitalista.

<sup>4</sup> O modo de produção corresponde à forma como se articulam as forças produtivas e o processo de trabalho, caracterizando as relações de produção predominantes em cada período histórico. No modo de produção capitalista as relações de produção fundamentam-se na propriedade privada dos meios de produção, na exploração do trabalho de uma classe por outra e na expropriação do excedente de produção (BOTTOMORE, 2001).

É possível observar que ao mesmo tempo em que expõe sua crítica ao modo de produção capitalista e a formação social decorrente do mesmo, Marx investiga a partir das próprias contradições desse sistema as possibilidades de sua superação. Assim, em uma perspectiva dialética, procura apreender as possibilidades de avanço na luta dos trabalhadores ainda sob o modo de produção capitalista e ao mesmo tempo elabora os princípios que nortearão esses avanços no sentido da construção de uma sociedade emancipada.

Com este intuito Marx e Engels (2004) apresentam a categoria de politecnia, uma proposta de educação integral que, combinando educação física, intelectual e politécnica, constituiria uma possibilidade de avanço para formação da classe trabalhadora, elevando-a acima dos níveis das classes dominantes. Entretanto, o que diferencia fundamentalmente a proposição de Marx e Engels da proposta de educação polivalente direcionada aos trabalhadores em sua época é a relação de complementariedade entre a politecnia e a perspectiva de uma formação onilateral, que se refere à plenitude da formação integral do ser humano, possível apenas a partir da superação da sociedade de classes, com o acesso de toda humanidade aos bens sociais, materiais e espirituais, em sua totalidade.

É nesse sentido que o presente capítulo visa a resgatar as concepções de politecnia, formação integral e formação onilateral, no intuito de evidenciar a importância dessas referências para análise crítica das diferentes perspectivas que envolvem as proposições de educação integral defendidas por determinadas políticas públicas de formação das classes trabalhadoras no Brasil.

### **1.1 A crítica de Marx à sociedade capitalista e à formação unilateral dos seres humanos**

Partindo das condições imediatas do capitalismo de sua época, Marx desvela os fundamentos desse sistema e demonstra como o mesmo impõe uma formação unilateral aos seres humanos. Por recusar um caráter idealista em sua obra, Marx (2004a) dedicou mais tempo a analisar as relações materiais que se estabelecem em uma sociedade dividida em classes, expondo que as mesmas constituem a base para a formação unilateral dos seres humanos, do que para definir precisamente a concepção de formação onilateral

que se refere a uma formação possível apenas em uma sociedade futura de caráter coletivista. Entretanto é possível observar que a concepção que fundamenta essa categoria, bem como a perspectiva de uma sociedade emancipada, aparece ao longo da obra de Marx como contraponto ao capitalismo, ou seja, como superação desse sistema.

De acordo com Manacorda (2007), é possível observar que Marx evitou realizar projeções para a sociedade do futuro, mas analisou profundamente as determinações da sociedade capitalista de sua época, procurando, a partir das próprias contradições desse modo de produção, apontar as possibilidades de sua superação.

Marx e Engels (2004) destacam que o modo de produção capitalista, diferentemente dos pré-capitalistas de períodos anteriores à Modernidade, estabeleceu a divisão entre trabalho manual e intelectual, não apenas em nível macro na sociedade, mas também nas próprias unidades produtivas, ou seja, instituiu a separação entre o conhecimento e a atividade prática. Enquanto que nas sociedades pré-capitalistas o trabalhador dominava o conhecimento de todas as etapas de sua atividade produtiva, na sociedade moderna capitalista, com o sistema de produção industrial, essas etapas são decompostas, desconsiderando a intervenção humana na constituição de sua totalidade e desapropriando o trabalhador da totalidade dos saberes de sua atividade. Desse modo, a indústria moderna instituiu em seu processo de produção a divisão entre trabalho material e intelectual, atribuindo-os a esferas sociais distintas.

Para Marx e Engels (1978), ao instituir a separação entre atividade material e intelectual em seu processo de produção, a sociedade moderna capitalista instituiu também a formação unilateral dos trabalhadores, possibilitando o domínio de uma classe por outra. Desse modo, os autores demonstram que a causa da formação unilateral do ser humano está, por um lado, na matéria que lhe é fornecida para a formação de determinada faculdade e, por outro, pelo modo e grau com que as demais faculdades são sufocadas.

Segundo Dangeville (1978, p. 61), no entendimento de Marx

[...] a divisão do trabalho existente desenvolve, nos que têm uma profissão, uma única faculdade ou um único tipo de gesto em detrimento de todas as outras potencialidades do homem. O mesmo é dizer que a alienação produz necessariamente a mutilação individual nas sociedades de classe. A partir daí, especializar-se ou exercer um ofício seja ele qual for é o mesmo que sacrificar a uma potencialidade, mais ou menos exacerbada pela aprendizagem ou pela repetição, todas as outras virtualidades que a natureza humana encerra. Isso significa cultivar uma atividade que se autonomiza para dominar o homem que a exerce, tornando-se este, por exemplo, escritor, contabilista, pintor ou cantor, sendo impotente em qualquer outro lado.

Nessa passagem, o autor destaca as implicações da especialização sob o modo de produção capitalista, que além de determinar uma prática unilateral condiciona a consciência como unilateral.

Cabe lembrar que, por sua concepção materialista histórica, Marx e Engels (1978, p. 62) consideram que

A causa encontra-se, não na consciência, mas no ser, não no pensamento, mas na vida. A causa reside na evolução empírica da vida dos indivíduos, ou seja, nas condições materiais do mundo. Enquanto as circunstâncias em que vive o indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado. Nenhuma pregação moralizante alterará aí alguma coisa<sup>5</sup>.

Uma vez que a causa dessa formação unilateral não está na consciência, mas na vida prática dos indivíduos, sua superação também está condicionada à superação da prática material que lhe impõe um desenvolvimento unilateral.

Entretanto, para Marx e Engels (1984) os seres humanos não são apenas meros produtos das circunstâncias. Em seu texto 'Teses sobre Feuerbach' escrito em 1845, Marx discorre sobre esse entendimento e apresenta sua concepção materialista histórico dialética da realidade, afirmando que a atividade humana deve ser compreendida não apenas como atividade objetiva, mas enquanto práxis. Expondo as contradições no

---

<sup>5</sup> Esse trecho é parte do texto de 'A ideologia alemã' escrito entre os anos de 1845 e 1846, por Marx e Engels. Nessa obra os autores apresentam uma crítica ao idealismo subjetivo dos jovens hegelianos Bauer, Stiner e Feuerbach, reafirmando sua concepção materialista e dialética da história. É nessa mesma obra que constam as onze 'Teses sobre Feuerbach' escritas por Marx em 1845, nas quais critica o caráter contemplativo do materialismo de Feuerbach e ressalta o papel da prática material revolucionária (FEDOSSEIEV, BAKH, GOLMAN, KOLPINSKI, KRILOV, KUSMINOV, MALICH, MOSSOLOV e STEPANOVA, 1983).

pensamento de Feuerbach, Marx e Engels (1984, p. 108) demonstram que ele em sua concepção materialista reduz o homem a mero produto das circunstâncias, negando a história enquanto atividade humana.

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes - uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*.

Para Marx e Engels (1984), a atividade humana é entendida enquanto práxis, ou seja, enquanto produto da realidade objetiva que transforma a consciência e ao mesmo tempo se constitui em atividade transformadora da realidade.

É nesse sentido que Marx e Engels (1984) destacam a relação dialética entre a produção do conhecimento e as relações de produção material dos homens. Marx e Engels (1984) entendem o conhecimento humano – científico, tecnológico e cultural – como elemento superestrutural engendrado a partir das múltiplas e contraditórias relações sociais. Assim, afirmam que

O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto da reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 1984, p. 15).

De acordo com essa concepção, destacam que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência em um movimento permanente e dialético.

Essa concepção materialista sobre a formação humana acompanha a obra de Marx, desde os ‘Manuscritos econômicos filosóficos de 1844’, nos quais Marx demonstra a relação entre a organização do modo de produção capitalista e a formação humana unilateral determinada por ela, tanto para os trabalhadores quanto para as classes dominantes.

Portanto, a formação humana, na perspectiva de Marx, precisa ser compreendida a partir de sua crítica ao modo de produção capitalista, na qual o

autor observa as bases da formação unilateral dos seres humanos. Para Marx e Engels (2004) a divisão social do trabalho não surge com o capitalismo, mas é por ele aprofundada, pois ao possibilitar a produção excedente esse sistema instituiu a propriedade privada e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes. Sob o modo de produção capitalista a propriedade privada constitui a base para a divisão social do trabalho, impondo a indivíduos de classes distintas as atividades intelectuais e materiais, o ócio e o trabalho, a produção e o consumo. Assim, além de instituir a propriedade privada, a divisão social do trabalho passa a ser justificada pela propriedade ou não-propriedade dos meios de produção.

Entretanto, para Marx e Engels (2004, p. 24), “a divisão social do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e intelectual”, no momento em que se institui a separação entre a consciência e a prática social. Segundo os autores (2004, p. 25), essa é a origem de todas as demais contradições da sociedade de classes

Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade; dá origem à propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem.

A partir do critério de propriedade, a cada indivíduo é imposta uma atividade exclusiva, material ou intelectual, na qual deve manter-se para atender ao interesse coletivo e garantir as condições materiais de sua sobrevivência, em detrimento de seus interesses ou aptidões particulares.

Dessa forma, o poder social, ou seja, a força produtiva ampliada, por fundar-se na divisão social do trabalho e na propriedade privada, constitui algo que se sobrepõe à vontade dos indivíduos, sendo que para o trabalhador o trabalho acaba se reduzindo unicamente ao meio de suprir suas necessidades básicas.

De acordo com Marx (2004b, p. 27), sob o modo de produção capitalista, o trabalho, atividade que deveria “manifestar a vida”, torna-se antes um “sacrifício da vida”, uma vez que o produto da atividade do trabalhador não constitui em si o objetivo da atividade, mas uma mercadoria, através da qual o operário apenas assegura os meios de sua sobrevivência e reprodução. É a

partir dessa relação, que caracteriza a organização do modo de produção capitalista, que nos ‘Manuscritos econômicos filosóficos de 1844’ Marx (2004b) demonstra como nesse sistema os seres humanos tornam-se alienados, não apenas do produto de sua atividade mas também, e sobretudo, de sua condição genérica humana.

Ao analisar a relação imediata do trabalhador com os objetos de sua produção, o autor observa que o produto do trabalho, que deveria abranger a vida do trabalhador, no modo de produção capitalista apresenta uma existência externa, independente e estranha ao mesmo. Isso porque o produto de sua atividade não lhe pertencendo apenas objetiva um meio de troca pela garantia de sua subsistência. Desse modo, o trabalhador perde a identificação com o produto de sua atividade, configurando a própria atividade produtiva como processo de alienação ativa. Marx (2004a) observa, ainda, que nesse sistema o trabalho não é uma atividade voluntária, mas, sim, trabalho forçado, obrigatório, aparecendo para o trabalhador como auto sacrifício e mortificação, em um processo que, em vez de lhe afirmar e realizar, deixa-o infeliz porque já não é mais auto atividade do trabalhador, torna-se algo exterior. Com isso, a vida produtiva dos seres humanos, não se caracterizando como atividade livre e consciente, mas, como meio de vida, torna sua própria vida um objeto, “sua essência torna-se apenas um meio para sua existência”, pois

O objeto do trabalho é [...] a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas também operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma que a vida genérica se torna para ele um meio (MARX, 2004a, p. 186).

Assim Marx (2004a) destaca que a alienação está na relação dos seres humanos entre si, enquanto que para a maioria, os trabalhadores, se manifesta como martírio, para poucos, os ‘não-trabalhadores’, se manifesta como fruição. Para o trabalhador, a alienação se dá como atividade prática de

estranhamento, para o não-trabalhador como estado da exteriorização, como comportamento teórico.

Desse modo, Marx (2004a) demonstra que a divisão social do trabalho e a propriedade privada são elementos centrais que operam na configuração desigual e contraditória das relações de trabalho na sociedade capitalista, colocando o interesse social de uma classe, os capitalistas, como dominante e imposto aos demais, conforme relata quando afirma que

O operário abandona o capitalista ao qual se aluga tão logo queira, e o capitalista o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha o lucro almejado. Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar a vida (MARX e ENGELS, 2004, p. 28).

No sistema capitalista a força individual do trabalho não tem valor<sup>6</sup> se não for vendida como mercadoria ao capital. Assim, a divisão social do trabalho impõe ao trabalhador uma determinada esfera do sistema produtivo, tornando não apenas a atividade que realiza parcial e alienada em relação ao seu produto final, como também ele próprio torna-se parcial e alienado, impossibilitado de fazer um produto independente e transformando-se em “um aparelho automático de um trabalho parcial” (MARX, 2004a, p. 29).

Sendo assim, na sociedade capitalista, as forças intelectuais da produção passam a operar apenas em uma das esferas sociais e, com o sistema de produção da indústria moderna, esse processo completa-se separando trabalho e ciência, fazendo da ciência “uma força produtiva autônoma, independente do trabalho e a serviço do capital” (MARX e ENGELS, 2004, p.30).

Dangeville (1978) destaca que, para Marx, apenas em uma sociedade coletivista, com a gestão coletiva da produção, será possível a superação plena da formação unilateral, pois a indústria praticada em comum necessitará de seres humanos completos, capazes de uma visão de todo o sistema da produção, o que demandará e ao mesmo tempo possibilitará o desenvolvimento de suas faculdades em todos os sentidos. Com a eliminação

---

<sup>6</sup> No sentido apresentado a categoria ‘valor’ refere-se ao valor de troca que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista em detrimento de seu valor de uso, conforme destacado por Marx (2004c) em ‘O Capital’, Volume I.



da propriedade privada, a divisão social entre trabalho intelectual e manual desaparecerá, libertando a formação humana do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo e contribuindo para a formação integral do ser humano necessária à superação da sociedade de classes, pois “[...] a sociedade organizada na base comunista é incompatível com a existência das classes, por um lado, e proporciona diretamente os meios para eliminar estas diferenças de classe, por outro” (MARX e ENGELS, 1978, p. 110).

Conforme é possível constatar, ao analisar a sociedade capitalista Marx evidencia que as bases da formação unilateral dos seres humanos estão alicerçadas na própria organização do sistema produtivo dessa sociedade. A forma como a sociedade capitalista organiza seu modo de produção fundamentado na propriedade privada e na divisão entre trabalho manual e intelectual impõe aos trabalhadores uma formação parcial, unilateral, contribuindo para a reprodução do domínio de uma classe por outra. Desse modo, demonstra que o fundamento da formação humana está no trabalho, na atividade que deveria humanizar o homem e que sob o modo de produção capitalista o mutila, alienando-o de sua essência genérica humana<sup>7</sup>.

Entretanto, em uma perspectiva dialética, é preciso compreender o trabalho para além do sentido histórico, de trabalho alienado e fetichizado, que assume sob o modo de produção capitalista. É preciso compreender a dimensão dupla e contraditória que Marx (2004a) destaca, afirmando que sob o modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que o trabalho cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina o homem.

Contudo, Marx (2009)<sup>8</sup> não reconhece a possibilidade de uma formação no sentido da emancipação humana, distanciada do trabalho, pois compreende o trabalho como elemento fundamental na formação do ser social.

---

<sup>7</sup> O autor destaca que a atividade produtiva, estranhando do trabalhador seu ser genérico, seu próprio corpo e a natureza fora dele, estranha também sua essência humana e sua consciência. Como consequência imediata, ocorre o estranhamento do homem pelo próprio homem, pois através do trabalho estranhado o ser humano engendra não apenas sua relação com o objeto e o ato de sua produção, mas a relação na qual ele está para com os outros seres humanos (MARX, 2004a). Desse estranhamento decorre que, estando cada ser humano estranhado de seu ser genérico e dos outros seres humanos, está também estranhado de sua essência humana, ou seja, a alienação se expressa na relação dos homens consigo e entre si.

<sup>8</sup> Em seu texto ‘Crítica ao Programa de Gotha’, Marx destaca que a combinação de trabalho produtivo com a instrução “[...] é um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual” (MARX e ENGELS, 2009, p. 130).

Nesse sentido, o trabalho é compreendido como princípio educativo por sua dimensão ontológica, na qual

[...] vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Segundo Frigotto (2005, p. 3), Marx “sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo”, pois, ao analisar a relação dos seres humanos entre si e com a natureza, destaca não apenas que os homens para produzirem os meios de vida transformam a natureza transformando também a si próprios, mas também que a atividade prática do ser humano é ponto de partida na construção de sua consciência, da cultura e do conhecimento. Frigotto (2005) analisa ainda que, na perspectiva dialética, é possível compreender o trabalho em sua propriedade educativa, nas dimensões positiva e negativa nas quais se apresenta, conforme relata na passagem a seguir:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO, 2005, p.4).

Em sentido ontológico, o trabalho é entendido como a atividade pela qual o indivíduo se torna humano ampliando seu conhecimento e ação sobre a natureza. A consciência, por sua vez, mais do que responder às necessidades humanas, age como elemento de mediação entre o meio material e espiritual, organizando as ações humanas de acordo com finalidades pré-estabelecidas e realizando escolhas entre as diferentes alternativas de ação. Nessa perspectiva, o trabalho assume sua centralidade como princípio educativo e constitui-se como práxis, tornando o ser humano um ser social, uma vez que é através do trabalho que os seres humanos buscam dar respostas às suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2009).

Portanto, resgatar o vínculo entre o trabalho e o conhecimento amplo dessa atividade no contexto em que se insere é um dos pressupostos para uma formação humana onilateral, conforme destaca Farias (1998, p. 27):

[...] o trabalho como princípio educativo é a base para a formação do homem onilateral, consciente de sua temporalidade para poder atuar sobre o seu mundo e transformá-lo com sua ação. Isso quer dizer a construção múltipla do homem, tendo sempre em vista ser o trabalho o princípio que orienta a produção de todo o conhecimento, sendo ainda responsável por toda a produção humana, tornando, dessa forma, o homem em um ser social.

De acordo com esse entendimento, o trabalho deve se constituir como o princípio orientador da produção do conhecimento e de toda produção humana. Assim, conforme destaca Frigotto (2009, p.14), isso não deve ser confundido com “técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas, sim, compreendido como um princípio ético-político”, que deve orientar a ação educativa através da práxis social, desde o modo de produção capitalista até uma sociedade sem classes.

É importante destacar que, segundo Marx e Engels (1978), somente a partir de uma sociedade de base comunista será possível atingir plenamente a condição de onilateralidade, pois esta demanda uma profunda mudança no modelo produtivo da sociedade, que supere a unilateralidade da prática social e, conseqüentemente, da consciência. Entretanto, em sua perspectiva dialética, Marx demonstra a preocupação em romper com a separação entre trabalho e formação intelectual ainda sob o modo de produção capitalista, contribuindo assim para que a formação da classe trabalhadora avance no sentido de construção de um novo projeto de sociedade na qual seja possível aos seres humanos atingirem sua emancipação.

É nesse sentido que na obra de Marx é possível encontrar uma proposta de formação politécnica que, ainda sob o modo de produção capitalista, contribua no processo de reversão da formação unilateral, vinculando-se à perspectiva da formação onilateral. O próximo item abordará a relação entre essas categorias e a formação integral na perspectiva de Marx.

## **1.2 A proposta de Marx para a formação dos trabalhadores: relações entre politecnia, formação integral e onilateralidade**

Ao expor as contradições geradas pelo modo como o sistema capitalista organiza suas relações de produção e impõe a formação unilateral dos seres humanos, Marx procura apontar elementos para que a formação dos trabalhadores, mesmo sob o modo de produção capitalista, em um primeiro momento, contribua para sua resistência frente às decorrências desse modo de produção, mas que, sobretudo, contribua para a superação da sociedade de classes. É nesse sentido que, destacando a necessidade de uma formação integral como um dos elementos fundamentais para a emancipação humana, apresenta sua formulação sobre a formação politécnica, fundamentada na perspectiva de uma formação onilateral.

Cabe destacar que a preocupação com uma formação humana integral é anterior à obra de Marx<sup>9</sup> e, conforme destacam Ferreira Jr. e Bittar (2008), já se apresentava entre pensadores da Antiguidade Clássica. Ferreira Jr. e Bittar (2008) afirmam que Homero, Platão e Aristóteles, por exemplo, já descreviam o processo de materialização histórica do homem completo que, segundo esses pensadores, necessitava do ócio produtivo para a manifestação das duas expressões fundamentais, do fazer e do falar, corpo e subjetividade. Nas sociedades escravistas, essas manifestações concretizavam-se respectivamente na preparação do corpo para a guerra e na retórica para a política. Com a emergência do cristianismo e a saga religiosa do monoteísmo, rompe-se com essa concepção de homem integral, negando-se a relevância da cultura do corpo, uma vez que a ‘carne’ passa a ser vista como ‘fonte de pecado’.

Somente com o advento do capitalismo mercantil e com a emergência do humanismo renascentista retoma-se a ideia da formação do homem completo através da conjugação das artes. Entretanto, por influência da atividade econômica, a concepção de homem integral desse período reduziu-

---

<sup>9</sup> É importante destacar que ao longo da obra de Marx não encontramos uma proposta pedagógica de educação integral. Entretanto, com base em sua crítica sobre o modo de produção capitalista é possível encontrar-se apontamentos sobre a formação dos trabalhadores necessária para a superação desse sistema, uma formação na perspectiva da onilateralidade. Autores como Pistrak, Makarenko, Krupskaya, entre outros, apresentaram a educação integral como elemento central de suas propostas pedagógicas inspiradas nas críticas e apontamentos de Marx.

se a um ideal, “pois a arte do fazer reduzia-se cada vez mais à preparação para o trabalho, inicialmente do artesão e, mais tarde, no âmbito da grande indústria” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 645). Nesse contexto, como já se analisou anteriormente, coube a Marx, através de sua crítica, demonstrar a impossibilidade de uma formação integral a partir do modo de produção capitalista, uma vez que nesse sistema o trabalho forma um ser dividido por uma atividade manual separada da atividade intelectual.

Além disto, Marx demonstra que a indústria moderna desapropriou o ser humano dos saberes de seu trabalho, tornando-os instrumentos parciais de uma atividade parcial e alienada. Ao expor a formação unilateral, à qual os seres humanos estão submetidos na sociedade capitalista, Marx apresenta indicativos que permitem sintetizar a perspectiva de uma formação unilateral.

Segundo Sousa Junior (2010, p. 43),

Sua posição era de recusar qualquer postura que partisse simplesmente da negação das condições concretas do avanço das forças produtivas e que, conseqüentemente, se negasse a enfrentar a realidade dada em que as exigências da grande indústria assumem papel preponderante.

Assim, ao longo da obra de Marx é possível observar um movimento dialético no qual, partindo da realidade imediata, “procura elaborar medidas possíveis de serem estabelecidas ainda na sociedade burguesa” e que ao mesmo tempo contribuam para “provocar a unidade na luta dos trabalhadores”, o que representa a complementariedade dessa preocupação com sua perspectiva histórica de “superação da sociedade de classes e a proposição de um projeto alternativo de sociedade e de educação em que são colocados elementos referentes a uma etapa superior da sociedade humana” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 72).

É nesse sentido que já no Manifesto do Partido Comunista – escrito por Marx e Engels em 1848 – apresenta-se a preocupação com a formação da classe trabalhadora como uma das medidas imediatas para os países em que o capitalismo se apresentava em um estágio mais avançado de desenvolvimento. Entre outras medidas defendiam “educação pública e gratuita para todas as crianças; supressão do trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual; combinação da educação com a produção material” (MARX e ENGELS, 2009, p. 61).

Essa preocupação com a formação dos trabalhadores é retomada por Marx no primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em 1866. Como deliberação desse encontro, destacou-se a urgência de uma instrução científica, profissional e produtiva em um programa de educação integral, como contraponto aos ensinamentos religioso e estatal. Para redigir essa moção, foi nomeado o educador francês Paul Robin<sup>10</sup> (GALLO, 1993).

Já no terceiro congresso da AIT realizado em Bruxelas no ano de 1868, após os longos debates, a proposta de Robin foi aprovada por unanimidade pelos participantes do encontro. Segundo Gallo (1993, p.11),

O conceito de instrução integral cunhado pelos libertários<sup>11</sup> que participavam da Associação Internacional dos Trabalhadores não se reduziu à permanência dos estudantes em turno integral na instituição escolar, mas procurou desenvolver a mais ampla formação articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano, estabelecendo um diálogo permanente entre teoria e prática. [...] Essa necessidade ética de formar homens e mulheres 'integrais', substituindo uma educação para, por uma educação pelo trabalho, ultrapassou os cuidados com o desenvolvimento físico e intelectual, contemplando o estímulo aos sentidos de justiça e reciprocidade social, contidos na chamada 'educação moral'.

De acordo com o mesmo autor (1993), Robin procurou expor o sentido revolucionário da educação, demonstrando que a sociedade capitalista divide-se em duas classes distintas, sendo que para a classe trabalhadora o

<sup>10</sup> Segundo Ghiraldelli (1987, p. 112), "Paul Robin foi integrante da AIT (Internacional). Deixou a entendida por ocasião do confronto entre Marx e Bakunin, quando se retirou em favor dos anarquistas. No III Congresso da Internacional, realizado em Bruxelas (1868), suas teses sobre educação integral foram aprovadas, recebendo o aval de Marx. O texto aprovado na ocasião dizia: 'O Congresso, reconhecendo que é impossível no momento organizar uma educação racional, aconselha as diferentes seções da Internacional a estabelecerem cursos públicos, segundo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, para remediar, tanto quanto possível, a insuficiência de instrução que os trabalhadores recebem atualmente (...)'. Ainda em 1868, nas 'Instruções aos Delegados do Conselho Provisório da AIT', Marx estabeleceu uma concepção de educação que em muito se aproximava dos postulados de Robin".

<sup>11</sup> Outro importante defensor da Educação Integral foi Francisco Ferrer y Guardia. Segundo Ghiraldelli (1987, p. 112) "Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Allela, próximo a Barcelona, em 1859. Esteve exilado na França por motivos políticos, onde conheceu pessoas desejosas de realizar obra educacional fora do âmbito religioso, seguindo ideias de Pestalozzi e orientando-se por realizações de Robin e Elisée Reclus. Em 1908 Ferrer criou a Liga Internacional para Educação Racionalista da Criança, recebendo o apoio de Máximo Gorki, Anatole France, Langevin, Bernard Shaw etc. Tal liga publicou um órgão próprio, 'L'École Renouée', na França, e o 'Scuola Laica', na Itália. As perseguições políticas na Espanha fizeram com que vários intelectuais exilados se aglutinassem em torno de Ferrer e sua editora, 'La Editorial'. Novamente na Espanha, Ferrer é o fundador da Escola Moderna ou Escola Racionalista, onde procura colocar em prática suas ideias pedagógicas. A Escola Moderna não pôde durar muito, pois foi fechada pelas autoridades espanholas. Em 1909 Ferrer foi preso pelo governo espanhol por terrorismo. Foi julgado e fuzilado."

desenvolvimento intelectual fora negado. Assim, apresenta a ideia de uma formação integral<sup>12</sup> como um dos elementos necessários para a revolução social, ou seja, para a superação da sociedade de classes e do Estado.

Em ‘Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório’, a propósito do terceiro congresso da Internacional, Marx também destaca sua preocupação com a formação da classe trabalhadora e, conforme os libertários, defende uma educação fundamentada pelo trabalho, articulando a formação manual e intelectual dos trabalhadores e constituindo-se como uma formação integral. Essa preocupação aparece em seu texto junto a uma das medidas a serem impostas pelos trabalhadores ao Estado burguês da época: a não-permissão do trabalho produtivo das crianças e adolescentes “a menos que combinassem esse trabalho produtivo com a educação” (MARX e ENGELS, 1978, p. 223). E continua destacando que

Por educação, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria. [...] Esta combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX e ENGELS, 1978, p. 223).

Conforme é possível observar, nesse texto Marx apresenta uma proposta de formação voltada para a classe trabalhadora dentro dos limites históricos do capitalismo de sua época. Embora essa ainda não se constitua em uma formação onilateral, propõe avanços forjados na própria luta dos trabalhadores contra as condições desiguais do sistema capitalista e tendo por perspectiva a emancipação humana que, assim como a formação onilateral, será possível apenas em uma sociedade futura. No entanto, Marx afirma que

---

<sup>12</sup> Entre os libertários é Proudhon quem primeiro utiliza o termo ‘politecnia’, sistematizando as ideias sobre a educação integral na perspectiva anarquista. Na elaboração de sua proposta Proudhon parte da crítica à educação burguesa oferecida pelo capitalismo, “[...] para depois teorizar sobre os aspectos políticos e sociais de uma educação revolucionária”. Em sua proposta pedagógica podem-se distinguir dois temas centrais: a democracia e o trabalho. A questão da politecnia aparece no âmbito da educação manual pois, para os anarquistas, teóricos e militantes do movimento operário, a educação deveria acontecer essencialmente pelo trabalho e para o trabalho e, para Proudhon, uma das facetas da dominação na sociedade capitalista era a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (GALLO, 1993, p. 35).

Isso só pode realizar-se pela transformação da razão social em força social e, nas circunstâncias presentes, só podemos fazê-lo por meio das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Ao impor tais leis, as classes operárias não fortificarão o poder governamental. Pelo contrário, transformariam o poder dirigido contra elas em seu agente. O proletariado fará então, por uma medida geral, o que tentaria em vão realizar por uma multitude de esforços individuais (MARX e ENGELS, 1978, p. 223).

Essa passagem demonstra que, para Marx, ainda que uma formação unilateral seja impossível sob o modo de produção capitalista, é necessária a exigência de que o Estado financie uma formação<sup>13</sup> que, aliada ao trabalho produtivo, possibilite à classe trabalhadora uma compreensão ampla sobre o processo produtivo e o movimento histórico de sua época, uma formação que por estar aliada ao trabalho manual, a colocaria em um patamar mais elevado de formação do que as classes burguesas e aristocráticas – que dispõem apenas de uma formação intelectual. Assim, a classe trabalhadora avançaria no sentido de uma formação integral (intelectual e manual).

Marx e Engels (1978) entendem que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico. A associação de trabalho produtivo e instrução possibilitará, ainda, segundo os autores, a fusão entre teoria e prática, bem como o domínio progressivo do ser humano sobre sua atividade de forma consciente, um dos elementos fundamentais na construção de sua emancipação.

É nesse mesmo sentido que, ao apontar suas críticas ao programa de governo do Partido Operário Alemão em 1875<sup>14</sup>, Marx novamente aborda sua proposta de educação para a classe trabalhadora no contexto de uma sociedade capitalista na qual se propõe a transição para uma sociedade comunista através de um programa de governo. Nesse texto, Marx esclarece a relação possível entre proletário e Estado para uma educação que constitua

---

<sup>13</sup> Durante as sessões dos dias 10 e 17 de agosto de 1869, no conselho geral da AIT, Marx defendeu que “Nas escolas elementares - e, mais ainda, nas superiores - não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas [...]” (MARX e ENGELS, 2004, p. 140). Para Marx a escola da classe trabalhadora deveria oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos inquestionáveis e necessários já que a formação política seria tarefa dos partidos, associações e das demais organizações coletivas dos trabalhadores.

<sup>14</sup> A referida crítica consta no texto ‘Crítica ao Programa de Gotha’ de 1875.



elemento da práxis revolucionária e assim adverte que é preciso rejeitar uma educação popular a cargo do Estado pois

Uma coisa é determinar, mediante uma lei geral, os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc., e fiscalizar, por intermédio de inspetores públicos, a execução dessas prescrições legais, como acontece nos Estados Unidos. Outra coisa completamente diferente é fazer do Estado o educador do povo! É preciso banir toda influência sobre a escola, tanto de parte do governo quanto da Igreja. [...] Ao contrário, o Estado é que precisa receber do povo uma educação maciça (MARX e ENGELS, 2009, p. 128).

Entretanto, ainda que rejeite uma educação popular a cargo do Estado, Marx destaca novamente a importância da exigência de escolas que, mantidas pelo Estado e administradas pelos trabalhadores, aliem a formação teórica à formação prática para esta classe, uma vez que não confia na possibilidade de que uma educação idêntica para todas as classes possa constituir-se em elemento de superação da condição material desigual em que vivem os trabalhadores.

Conforme é possível observar, tanto em ‘Crítica ao Programa de Gotha’ (1875) como no texto de ‘Instruções aos delegados da I Internacional dos Trabalhadores’ (1866) e também no ‘Manifesto do Partido Comunista’ (1848), Marx e Engels apresentam sua preocupação com a educação da classe trabalhadora nos limites históricos da época em que escrevem. Entretanto, embora apresentem propostas de educação direcionadas a determinados contextos da sociedade capitalista, esses textos, bem como suas propostas de educação, guardam entre si a própria concepção dialética de formação humana que corresponde à perspectiva social de Marx. Considerando os limites impostos pelo modo de produção capitalista, propõem a exigência de uma educação que alie formação intelectual e prática com trabalho produtivo, tendo em vista uma formação mais completa da classe trabalhadora que contribua com sua formação para o processo de transição para uma sociedade coletivista na qual seria então possível uma formação onilateral. Nesse sentido, apresenta a proposta de educação a que se convencionou chamar ‘formação politécnica’, aquela que representa para Marx o limite possível da formação integral dos trabalhadores no sentido de sua emancipação humana dentro de uma

sociedade capitalista, cuja a essência é o trabalho como princípio educativo que direciona para a formação humana onilateral.

Entretanto, em Marx a politecnia adquire um sentido radicalmente diferente daquele atribuído pela indústria moderna que “[...] revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e de trabalhadores de um ramo de produção para outro, [...] entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” (MARX e ENGELS 2004, p. 77).

Sendo assim, de acordo com Marx e Engels (2004), no sistema capitalista a formação ‘integral’ é compreendida como a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de forma que, se precisar ser remanejado de uma atividade a outra, por emprego de uma máquina nova ou por alguma mudança na divisão do trabalho, possa facilmente encontrar uma colocação, sem prejudicar a organização geral do modelo produtivo.

Marx e Engels (2004) destacam que na sociedade de classes a educação politécnica, assim compreendida, assume uma finalidade meramente curricular, pois mantém a antiga divisão social do trabalho como sua base fundante, não devendo ser confundida com a proposta defendida pelos escritores proletários, os quais defendiam que

A formação politécnica (...) deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (MARX e ENGELS, 2004, p.109).

De acordo com Sousa Junior (2010) a oposição entre a proposta de politecnia de Marx e aquela defendida pelo capital está principalmente na oposição entre os princípios que as orientam e os fins que pretendem atingir, assim como pelo modo distinto como concebe o proletariado e sua formação. Enquanto que para o capital os trabalhadores apresentam-se apenas como força de trabalho, Marx os reconhece como sujeitos históricos, classe potencialmente revolucionária. Assim, enquanto que para o capital interessa formar o trabalhador no maior número de atividades, possibilitando sua adaptação à dinâmica produtiva da indústria, para Marx a politecnia deve

constituir um elemento de formação que eleve o proletariado como classe social revolucionária. Do ponto de vista do capital, a proposta de educação politécnica visa a formar mão-de-obra qualificada para atender a suas exigências de expansão; já em Marx o ensino politécnico representa um meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho elevando a classe trabalhadora acima das demais, ou seja, à classe revolucionária.

Entretanto, é fundamental que não se confunda a formação politécnica com a formação onilateral, pois ainda que a primeira atue contra a alienação do trabalho, por si só não é capaz de superá-la (SOUSA JUNIOR, 2010), uma vez que a supressão da alienação do trabalho pressupõe a superação da sociedade de classes e da propriedade privada dos meios de produção. Enquanto a formação politécnica é o limite possível da formação da classe trabalhadora em sentido integral a partir do modo de produção capitalista, a formação onilateral é a formação integral plena dos seres humanos, um novo modo de sociabilidade humana possível apenas a partir de relações emancipadoras, ou seja, quando superadas as condições materiais que tornam a atividade produtiva dos seres humanos um processo de alienação.

Segundo Sousa Junior (2010) esses dois conceitos apresentam uma distinção fundamental, uma vez que se destinam a estágios históricos distintos. Entretanto, o autor destaca que ambas as categorias também se complementam ao dizer que

A forma dessa complementação acompanha o próprio movimento contraditório da realidade da sociedade burguesa. Ora, o cerne da crítica da sociedade capitalista de Marx é justamente a descoberta de sua natureza contraditória e a identificação nela mesma das possibilidades de construção de uma nova sociedade que se construiria a partir das velhas estruturas. A construção da nova sociabilidade é um fato que começa no seio das velhas relações capitalistas. Assim, também certas determinações do denominado homem novo devem ser forjadas ainda no seio da sociabilidade alienada/estranhada (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 94).

Dessa forma, compreende-se que a formação politécnica proposta por Marx apresenta-se como um elemento de construção de uma sociedade onilateral a partir das contradições próprias das estruturas capitalistas que determinam uma formação unilateral as classes trabalhadoras. Nesse sentido, embora a realização plena da onilateralidade apenas seja possível com a

superação do capital, os elementos de ruptura com esse sistema devem ser forjados nas práticas cotidianas dos sujeitos a partir da própria sociedade capitalista, entre essas as práticas de formação dos trabalhadores assumem um importante papel.

A categoria de onilateralidade, nesse sentido, assume o caráter de processo que se inicia desde a formação politécnica, ainda sob o modo de produção capitalista, e se torna possível em sua forma plena, como uma nova forma de sociabilidade humana, em uma sociedade já liberta da divisão social de classes. Assim, conforme destaca Sousa Junior (2010), refere-se a uma formação que ultrapassa os espaços formais de educação expandindo-se pelos diferentes espaços de sociabilidade humana. Ultrapassa também os limites da apropriação do conhecimento, pois diz respeito à própria forma de relação dos homens entre si e com a natureza de modo geral.

O conceito de onilateralidade, por seu turno, diz respeito a uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação onilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação onilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não-estranhado. A formação onilateral depende da existência de relações não-alienadas/estranhadas entre o homem e a natureza, em que pela atividade vital livre se põem o homem não-alienado/estranhado e a natureza humanizada. A onilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois onilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas a uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres estabelecidas socialmente (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84 e 85).

Embora a categoria ‘formação onilateral’ não apareça com uma definição ‘rigorosamente sistematizada’ na obra de Marx, conforme destaca Sousa Junior (2010, p. 88), é possível observar que representa a perspectiva de uma formação possível em uma sociedade futura, com a ruptura plena com o modo de sociabilidade do capitalismo. É possível observar ainda que desde seus escritos em ‘Para a questão Judaica’ (1843), ‘Manuscritos econômico-filosóficos’ (1844), ‘A ideologia Alemã’ (1845-1846) e mais tarde em ‘Grundrisse’ (1857-1858) e no próprio ‘Capital’ (1867), Marx demonstra sua preocupação com a condição de unilateralidade imposta aos seres humanos

pelo modo de produção capitalista e em contraposição apresenta sua perspectiva de formação humana a partir de uma relação de integridade e universalidade dos seres humanos com a natureza e com sua atividade vital, ou seja, o trabalho.

Essa perspectiva apresenta-se mesmo quando Marx, no ‘Manifesto do Partido Comunista’ (1848), na ‘Crítica ao Programa de Gotha’ (1875) e em ‘Instruções ao delegados’ (1866), elabora sua proposta de politecnia objetivando a formação integral ainda sob os limites do modo de produção capitalista, pois para Marx essa representa um elemento de mediação na formação do proletariado enquanto classe revolucionária, caminhando no sentido da emancipação humana e portanto, de uma formação onilateral.

Conforme se observa, politecnia e onilateralidade apresentam em comum a perspectiva de uma formação integral e, sobretudo, por se direcionarem a um mesmo projeto de sociedade, desde a formação do sujeito social revolucionário até a consolidação do ser social emancipado, em uma sociedade na qual seja possível a emancipação humana.

Portanto, a educação integral em Marx não pode ser compreendida como uma proposta de reforma do capital, pois visa à emancipação humana, isto é, constitui-se como elemento de rompimento com o capital e construção de uma nova sociedade.

A compreensão da relação entre a categoria de onilateralidade e a emancipação humana é essencial para a compreensão da proposta de formação humana em Marx. A emancipação humana, presente ao longo da obra desse autor, representa a própria perspectiva do novo projeto de sociedade que defende, ou seja, é condição essencial para a formação onilateral, uma vez que, conforme já se destacou, representa a forma de sociabilidade humana em uma sociedade emancipada da propriedade privada e da divisão social do trabalho.

É tendo em vista a necessidade de resgatar a relação de integridade dos homens entre si, com sua atividade e com a natureza, que Marx (2009b) apresenta a distinção entre sua concepção de emancipação humana e a emancipação política promovida pelo Estado moderno. Apesar de apresentar-se como perspectiva no conjunto de sua obra, é no texto ‘Para a questão

Judaica'<sup>15</sup> escrito no ano de 1843 que Marx explicita sua definição de emancipação humana expondo os limites da emancipação política promovida pelo Estado moderno. Nesse texto Marx (2009) demonstra que, ao declarar as diferenças de nascimento, cultura e ocupação profissional como não-políticas e ao proclamar cada membro da sociedade como igual, o Estado moderno constitui-se como universalidade sobrepondo-se aos elementos particulares e assim estabelece uma relação de contradição entre a vida genérica dos seres humanos e sua vida empírica, tornando o homem um ser duplo, com uma moral dividida. Marx ainda (2009, p. 51) afirma que

O Estado político completo é, pela sua essência, a vida genérica do homem em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam a subsistir fora da esfera do Estado na sociedade civil, mas como propriedades [Eigenschaften] da sociedade civil. Onde o Estado político alcança o seu verdadeiro desabrochamento, o homem leva – não só no pensamento, na consciência, mas na realidade, na vida – uma vida dupla, uma [vida] celeste e uma [vida] terrena: a vida na comunidade política (em que ele se [faz] valer como ser comum) e a vida na sociedade civil (em que ele é ativo como homem privado, considera os outros homens como meio, se degrada a si próprio à [condição] de meio, e se torna o brinquedo de poderes estranhos).

Para Marx (2009), a essência da emancipação política somente pode ser compreendida a partir dessa relação de contradição e dicotomia que no Estado político se estabelece entre o indivíduo membro de uma sociedade civil e sua vida empírica, privada. Sendo assim, afirma que, diferentemente da emancipação política, a emancipação humana consiste na emancipação real, prática e não apenas formal, pois se trata de superar as condições materiais que impedem a emancipação dos seres humanos em sua vida empírica.

Ao evidenciar o caráter dual que a emancipação política imprime entre a vida empírica e a vida genérica do ser humano, Marx (2009) destaca que, além de não oportunizar a emancipação dos seres humanos de sua condição de parcialidade e alienação na vida empírica, essa forma de emancipação constitui-se como um limite da emancipação humana, uma vez que legitima em nível formal a condição de igualdade entre os seres humanos, reproduzindo em

---

<sup>15</sup> Nesse texto Marx expõe sua crítica às ideias de Bruno Bauer ao analisar a situação dos judeus na Alemanha privados de seus direitos civis e políticos. Ao demonstrar as contradições e limites nas soluções apontadas por Bauer, Marx explicita a distinção fundamental entre emancipação política e emancipação humana, que constituirá a perspectiva fundamental de sua obra.

nível prático os obstáculos para a superação de sua condição desigual. Assim, é possível observar que a emancipação política não pode constituir-se como aquela pela qual o homem atinja sua condição de onilateralidade, pois reproduz a dualidade entre a vida empírica e a vida genérica do homem.

[...] só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* [forças próprias] como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura de força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (MARX, 2009, p. 71).

Conforme é possível observar, Marx entende que a emancipação humana somente pode ser alcançada a partir de uma transformação na vida empírica dos seres humanos e não de forma abstrata, teórica ou genérica. Para tanto, destaca a necessidade da apropriação das obras humanas pela totalidade dos seres humanos, o que não deve ser compreendido como apenas a posse dessa produção. Essa apropriação deve se efetivar na totalidade das relações que o ser humano estabelece consigo e entre os demais seres humanos e os produtos de suas atividades; é, portanto, a apropriação da realidade humana em sua totalidade. Esse é um dos elementos centrais para se compreender a perspectiva da emancipação humana adotada por Marx e Engels. Sem essa apropriação, que já não se separa em nível prático ou teórico, mantém-se o caráter desumanizante das atividades realizadas e, portanto, não se atinge a emancipação humana tal como se coloca na perspectiva marxista.

Marx (2009) afirma que a emancipação política não constitui a forma plena da emancipação humana por se fundamentar na divisão desigual dos bens sociais – materiais e culturais – embora, contraditoriamente, declare todos os homens livres e iguais perante o Estado político. Com isso, Marx revela que a emancipação humana somente pode ser alcançada a partir de novas relações no mundo do trabalho, ou seja, com a abolição da propriedade privada, um dos pressupostos fundamentais para a emancipação humana na perspectiva do autor que afirma

[...] a abolição da propriedade privada originará, portanto, a emancipação total de todos os sentidos e de todas as capacidades humanas. Ela é esta emancipação precisamente dado o fato de que

estes sentidos e estas capacidades se tornam humanas, tanto objetivamente como subjetivamente. [...] Ao mesmo tempo, os sentidos e o prazer dos outros homens tornam-se a minha própria apropriação. Fora destes órgãos imediatos, formam-se, portanto, também órgãos socializados segundo a forma da sociedade. Deste modo, por exemplo, a atividade em associação imediata com as outras torna-se um órgão da expressão da minha vida e uma maneira de apropriação da vida humana (MARX e ENGELS, 1978, p. 232).

A emancipação humana constitui a superação plena da divisão desigual das obras humanas e, portanto, do estado parcial e alienado do ser humano, alcançando assim a possibilidade de uma formação no sentido de atingir sua condição de onilateralidade. A formação onilateral nesse sentido constitui a sociabilidade humana possível a partir das relações emancipadas, ou seja, da superação plena da propriedade privada e da divisão social do trabalho fundamentada por ela.

Sendo assim, ao evidenciar as contradições que o Estado moderno apresenta em relação à vida empírica do homem, Marx (2009) possibilita analisar as fragilidades e limites que as políticas públicas podem apresentar em relação a uma proposta de educação comprometida com um novo projeto de sociedade. Portanto, embora em diferentes contextos e época, a concepção de Marx sobre Estado, sociedade e educação apresenta importantes contribuições para que se reflita sobre o momento atual da sociedade capitalista, bem como sobre as políticas públicas para a educação.

É a partir desse referencial que se propõe, no item a seguir, uma breve contextualização do debate da educação integral (politécnica) no Brasil e da relevância do referencial marxista para análise das atuais políticas públicas educacionais.

### **1.3 A formação integral dos trabalhadores e a relevância da categoria marxista de onilateralidade como perspectiva de análise**

A contextualização do debate sobre a educação integral das classes trabalhadoras nas últimas décadas no Brasil permite observar como diferentes autores abordam a possibilidade de uma proposta de educação baseada nos pressupostos marxistas.

Embora se perceba que atualmente o debate da educação integral com referência nas categorias marxistas de politecnia e onilateralidade, de modo



geral, esteja centrado nas propostas voltadas para o Ensino Médio, é preciso lembrar que para Marx a necessidade de uma formação integral sob os limites da sociedade capitalista colocava-se também para as crianças, conforme expressa sua preocupação nas obras 'Manifesto do Partido Comunista' (1845), 'Crítica ao Programa de Gotha' (1875) e 'Instruções ao Delegados' (1866).

Nesse sentido, embora o objeto de estudo desta pesquisa seja uma proposta de educação integral voltada para crianças ou jovens do Ensino Fundamental, o atual debate sobre politecnia nos possibilita refletir em um primeiro momento sobre as críticas de autores de vertente marxista sobre o sistema de ensino no modo de produção capitalista e, em um segundo momento, sobre as possibilidades de uma proposta de educação para as classes trabalhadoras que contribua com sua formação integral no sentido de potencializar seu caráter de sujeito histórico revolucionário conforme pretendia Marx.

Para análise da educação integral ou politecnia na atualidade é importante revisitar alguns autores que abordam o tema no contexto brasileiro<sup>16</sup>, além de Manacorda (2007), autor italiano estudioso da obra de Marx.

Considerando as implicações das transformações tecnológicas na formação dos trabalhadores, principalmente aquelas que ocorrem a partir da década de 1940, Machado (1992) apresenta uma importante distinção entre as categorias de politecnia e polivalência. A autora afirma que essas transformações caracterizam a transição de uma sociedade industrializada para uma sociedade tecnizada<sup>17</sup>, apresentando novas exigências quanto à formação dos trabalhadores.

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que em pesquisa ao banco de teses da CAPES e aos arquivos do GT Trabalho e Educação da ANPED, tendo como recorte o período das duas últimas décadas, considerando-se o foco da presente pesquisa, não foram encontradas referências que acrescentassem algum aspecto relevante ao debate sobre educação politécnica e onilateralidade para além do que foi apresentado pelos autores citados.

<sup>17</sup> Segundo Machado (1992, p.12) "a sociedade tecnizada não é a sociedade industrial mais desenvolvida. Trata-se de algo novo, que não modifica a essência do modo de produção capitalista, mas lhe traz novos contornos. Não se trata de um movimento evolucionista com meras alterações quantitativas. As inovações introduzem mudanças qualitativas que atingem os métodos de produção".

Como exemplo, a autora afirma que, diferentemente dos processos rígidos de trabalho, característicos dos modelos taylorista e fordista, nos quais ocorre uma intensa divisão e fragmentação do trabalho implicando uma limitação na atividade do trabalhador, observa-se, nas últimas décadas, um processo inverso. Com o processo flexível de trabalho que é introduzido com a sociedade tecnizada, ocorre uma redução dos níveis de divisão e fragmentação do trabalho e a necessidade de uma frequente troca de funções, tornando-se necessária a polivalência do trabalhador para diferentes atividades.

Contudo, Machado (1992) mantém a fundamental distinção entre as categorias de polivalência e politecnia, afirmando que polivalência

[...] significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa **abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas**. Representa nada mais que uma **racionalização formalista com fins instrumentais** e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. **Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível** com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (*Grifos da autora*) (MACHADO, 1992, p. 19).

Enquanto a polivalência mantém o uso utilitarista da ciência e seu vínculo com a perspectiva do capital, a politecnia pressupõe a apropriação do conhecimento pelo trabalhador, possibilitando a compreensão crítica de sua atividade e a autogestão. Trata-se de um avanço no sentido da superação da forma capitalista de trabalho fundamentado na lógica da dominação e exploração.

Embora reconheça que as habilidades exigidas por uma atividade de caráter polivalente representam um avanço em relação às formas fordista e taylorista, por seu “caráter mais criativo do que reprodutivo e mais mental do que físico, mais teórico do que prático”, ainda assim, a autora analisa que essas habilidades apresentam uma radical limitação em relação a uma

formação de caráter politécnico. Isso porque “a ciência ainda permanece sob o monopólio do capital [...] e este trata de compatibilizar o avanço das forças produtivas sem que sejam rompidos os limites estruturais impostos pelas suas relações sociais de produção” (MACHADO, 1992, p.21).

Dessa forma, Machado (1992) enfatiza a distinção essencial entre politecnia e polivalência, demonstrando as diferentes perspectivas de sociedade e formação humana a que cada categoria se refere. Enquanto a politecnia avança no sentido de uma nova relação entre processo produtivo, conhecimento e formação humana, rompendo com a lógica do capital, a polivalência constitui apenas um ajuste necessário no modelo produtivo para a ampliação e expansão do capital<sup>18</sup>.

Por sua vez, Nosella (2007) discorda que o termo ‘politecnia’ seja o mais adequado como referência à formação plena do ser humano articulado a um projeto social conforme a perspectiva de Marx. Embasado em Manacorda, Nosella (2007, p.150) afirma que “esta é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana”.

O autor esclarece ainda que a fundamentação de sua crítica não está apenas embasada em uma questão semântica, mas é de natureza histórica e política. Para Nosella (2007), a distinção que alguns autores, entre eles Machado (1992) e Frigotto (1992), apresentam entre polivalência e politecnia é arbitrária e insuficiente para referir uma educação de caráter socialista. Fundamentado em Manacorda (2007), o autor afirma que o termo ‘educação tecnológica’ seria mais adequado à proposta de Marx do que politecnia, pois

[...] efetivamente o texto em original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*. É evidente que Marx utiliza os dois termos (politécnico e tecnológico); entretanto, em vez de concluirmos que

---

<sup>18</sup> Para a compreensão dos limites da proposta de politecnia sob o sistema capitalista, a distinção entre os conceitos de ‘mercado de trabalho’ e ‘mundo do trabalho’ torna-se fundamental. Conforme destaca Machado (1992) sob o modo de produção capitalista a politecnia representa um ajuste no sentido das necessidades de formação da mão-de-obra para o mercado de compra e venda da força de trabalho, isto é, o mercado de trabalho. Assim entende-se que a formação voltada para o mercado de trabalho assume um sentido restrito e utilitarista a serviço das necessidades do capital. Já a formação politécnica em seu sentido marxista, embora voltada também para a qualificação técnica do trabalho, não tem por objetivo central sua inserção no mercado de compra, venda e exploração da mão-de-obra, mas sim a preocupação com a formação integral dos trabalhadores para o ‘mundo do trabalho’, em seu sentido mais amplo, pois se entende na perspectiva de superação de sua condição de alienação em relação à sua atividade produtiva.

são “*grosso modo*” sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuídos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam (NOSELLA, 2007, p.144).

Manacorda (2007) utiliza o conceito de formação tecnológica em oposição à formação pluriprofissional, que caracteriza a concepção de formação politécnica defendida pelo sistema capitalista. Para o autor, o ‘politecnismo’ defendido pela classe dominante propõe a preparação pluriprofissional, buscando superar a formação limitada a determinadas funções da fábrica moderna, evitando assim possíveis problemas caso seja necessária uma reorganização do processo produtivo, sem que, no entanto, altere-se a organização da divisão do trabalho entre as classes sociais. Já a formação tecnológica defendida por Marx opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual que a fábrica moderna exacerba e, sobretudo, opõe-se à divisão social do trabalho entre as classes sociais, elemento de base da sociedade capitalista. Portanto, a formação tecnológica, proposta por Marx, pressupõe a unidade entre teoria e prática, não apenas no local do trabalho, mas em toda a atividade social. Pressupõe ainda a possibilidade da “manifestação plena e total de si mesmo, independente das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2007, p.48).

Em relação a esse debate, Saviani (2003) assevera que, mais importante do que o termo, é a perspectiva na qual o mesmo está fundamentado, e quanto a isso destaca que não percebe distorções entre a perspectiva que adota daquela adotada por Nosella e Manacorda. Afirma, inclusive, que ‘abriria mão’ do termo ‘politecnicia’ sem prejuízo ao sentido que ambos autores lhe atribuem, uma vez que

[...] para além da questão terminológica, isto é, independente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnicia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática”. [...] E, ao meu ver, essa denominação é preferível à “educação tecnológica”, pois, hoje em dia, é esta última expressão que nos remete imediatamente à concepção burguesa. De fato, quem, ao ouvir alguém se posicionar em defesa de uma educação de caráter tecnológico, concluiria tratar-se de uma posição socialista? O inverso, contudo, não deixa de ter procedência: a

defesa de uma educação politécnica tende, imediatamente, a ser identificada com uma posição socialista (SAVIANI, 2003, p. 145 e 146).

Assim, ao responder às críticas de Nosella (2007), reiterando o uso do termo 'politecnia' como o mais apropriado ao sentido marxista no momento atual, Saviani (2003, p. 140) afirma ainda que politecnia

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

A partir do debate é possível concluir que para Saviani (2003) a politecnia apresenta-se como um dos elementos que contribuiriam para a superação do processo de produção capitalista, como também destaca Machado (1992) e conforme Manacorda (2007) e Nosella (2007) entendem a 'formação tecnológica'.

Sousa Junior (2009), por sua vez, entende que tanto a perspectiva de Nosella (2007), Manacorda (2007) e Saviani (2003), bem como de Gramsci, reduzem a condição da onilateralidade ao acesso da classe trabalhadora aos bens sociais dos quais as classes dominantes já usufruem.

Dessa forma, afirma que

[...] tanto o que aspira Gramsci a respeito da educação e da escola quanto o que refere Manacorda como sendo supostamente a perspectiva marxiana de onilateralidade não são mais do que a realização, entre as classes trabalhadoras, do processo "civilizatório burguês" em plenitude. Neste sentido, o conceito de onilateralidade defendido [...] vai numa direção diametralmente oposta, pois o define como uma formação ampla que ultrapassa todas as restrições da vida social estranhada, ou seja, que não se limita a alcançar e dominar os avanços e progressos da civilização burguesa. A onilateralidade em Marx é um tipo de formação que representa o amplo desenvolvimento das mais diferentes possibilidades humanas, como um todo, nos planos da ética, das artes, da técnica, da moral, da política, da ciência, do espírito prático, das relações intersubjetivas, da afetividade, da individualidade, etc (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 111).

Para o autor, as perspectivas apresentadas pelos autores destacados anteriormente apresentam-se um tanto reduzidas e ainda distanciadas daquela defendida por Marx. Sousa Junior (2009) sugere que os referidos autores em suas análises limitariam a perspectiva da onilateralidade ao acesso da classe trabalhadora à educação e demais bens sociais já ofertados às ‘classes burguesas’, o que não pressupõe necessariamente a superação de uma sociabilidade unilateral. Segundo o autor, essa perspectiva fica clara em Manacorda (2007) ao pressupor que para Marx seria possível a formação de homens onilaterais ainda sob o modo de produção capitalista. Para Sousa Junior (2009) essa pressuposição revela a negação de que a formação onilateral depende necessariamente de uma nova sociedade que ultrapasse os limites da vida estranhada<sup>19</sup>.

O autor destaca ainda que não cabe descartar o uso do termo ‘politecnicia’, uma vez que, pelo método de Marx, o ponto de partida para a elaboração da categoria de politecnicia, assim como em sua crítica à economia política, foram as condições concretas de sua realidade imediata. Dessa forma,

Marx parte da noção mesma da polivalência posta na proposta burguesa de politecnicia e compreende a polivalência como uma necessidade objetiva da indústria moderna, mas empreende uma crítica radical desta noção de formação precisamente porque ela reduz o homem à força de trabalho produtora de mercadorias (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 106).

Sousa Junior (2009, p. 107) ainda afirma que

[...] tanto na perspectiva burguesa quanto na proposta de Marx está presente a ideia da polivalência, da formação multifacetada. Todavia, a formação polivalente da proposta de politecnicia do capital na verdade tratava de treinamento da força de trabalho e objetivava a satisfação das demandas da produção de mercadorias. Já a formação polivalente no conceito de politecnicia de Marx buscava efetivamente articular teoria e prática e os diversos conteúdos do ensino e outras dimensões formativas, sem falar no fato de que seu objetivo era a formação do sujeito social revolucionário na perspectiva da emancipação social.

---

<sup>19</sup> Sobre esse aspecto destaca Antunes (2005, p. 92): “(...) sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital destrutura o ser social. O trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, o trabalho, ao reestruturar o ser social, terá destruturado o capital. E esse mesmo trabalho autodeterminado que tornou sem sentido o capital gerará as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica emancipada, dando um novo sentido ao trabalho”.

A partir dessa análise, o autor procura demonstrar que, mesmo mantendo a ideia da formação multifacetada, Marx apresenta uma proposta radicalmente diferenciada daquela objetivada pela indústria capitalista.

Embora se considere a crítica de Sousa Junior (2009), é possível observar que Manacorda (2007) também afirma o caráter radicalmente diferenciado que a educação multifacetada na concepção de Marx apresenta em relação à concepção de educação politécnica desenvolvida no sistema capitalista. De acordo com Manacorda (2007, p. 41)

[...] parece, de qualquer modo, que Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (que não se reduz às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora.

Dessa forma, Manacorda (2007) salienta que para Marx a formação humana onilateral requer mais do que a reintegração do ensino teórico e prático, mas também, sobretudo, a superação prática da ruptura entre ciência e trabalho, ocorrida no processo de produção capitalista. Segundo Manacorda (2007, p. 101), a concepção marxiana<sup>20</sup> de ensino tecnológico, teórico e prático

[...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimento de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e com as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado.

Nessa perspectiva, a onilateralidade representa a unificação entre trabalho manual e intelectual como possibilidade prática de superação da condição de dominação dos seres humanos. No entanto, Manacorda (2007, p.93) afirma ainda que, para Marx, torna-se fundamental a exigência de “reintegração de um princípio unitário de homem”, não bastando um sistema de educação e uma teoria pedagógica que reintegre essas várias esferas divididas entre si;

<sup>20</sup> O termo marxiano faz referência aos estudiosos que se reportam diretamente às obras de Marx e Engels, enquanto que o termo marxista se refere aqueles que dialogam com a obra de Marx e Engels e suas interpretações (GIANOTTI, 2000).

mas que “pressupõe uma práxis educativa” ligada ao desenvolvimento real da sociedade, conforme destaca:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna.

A onilateralidade, segundo Manacorda (2007, p.89 e 90) pressupõe a superação dos limites práticos que na sociedade de classes têm impedido aos seres humanos, em sua totalidade, o acesso à riqueza material e espiritual socialmente produzida. O autor entende que

[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo aqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Sendo assim, é possível observar que Manacorda (2007), assim como os demais autores abordados, concorda com a perspectiva apontada por Marx de que a formação onilateral exprime o vínculo entre educação integral e o projeto de uma sociedade onilateral. Ao encontro dessa perspectiva, Frigotto (1992, p. 52) afirma que

[...] em torno da questão da formação omnilateral e politecnia, busca-se assinalar para a necessidade da ruptura das relações sociais de exclusão e a construção de relações sociais educativas no mundo do trabalho, da escola e de todos os espaços da sociedade que efetivamente ampliem as possibilidades reais de satisfação das múltiplas necessidades humanas e de todos os seres humanos.

Assim, Frigotto (1992) procura articular a ideia da politecnia com o sentido da onilateralidade e, com isso, adota a terminologia ‘politécnica onilateral’.

Para Frigotto (1992, p. 51)

[...] o debate em torno da formação politécnica busca apreender a natureza e os desafios de um processo educativo que tenha como sujeito definidor as múltiplas necessidades humanas. Uma sociedade que define como centro de sua organização as múltiplas, diversas e



históricas necessidades humanas terá como projeto educativo o desenvolvimento onilateral do homem.

Embora destaque que apenas em uma nova sociedade a onilateralidade poderá se constituir como condição de todos os seres humanos, Frigotto (1992) compreende que é a partir das próprias contradições da sociedade capitalista que se construirá essa nova sociedade. Segundo o autor, a formação politécnica, mesmo em um espaço contraditório, busca romper com a perspectiva de adestramento e fragmentação da atividade prática, enquanto que “as demandas da polivalência e multi-habilitação são, contraditoriamente, demandas do capital na sua nova base técnica [...] tal contradição assinala um limiar de possibilidade de avanço” (FRIGOTTO, 1992, p. 47).

Portanto, se apresenta uma relação direta entre a politecnia e a onilateralidade, pois a politecnia, mais do que uma proposta de união do trabalho com a formação politécnica, intelectual e exercícios físicos, somente assume seu sentido na obra marxista quando assume como perspectiva ou horizonte a formação onilateral ou, mais que isso, a condição onilateral dos seres humanos. Ou seja, ainda que possível dentro do sistema capitalista, a politecnia na concepção de Marx diferencia-se das demais propostas de formação integral por estar atrelada ao projeto de emancipação dos seres humanos.

Atualmente, observa-se que tanto as categorias de formação politécnica como de educação integral são incorporadas às propostas de políticas públicas de educação voltadas às classes trabalhadoras, a exemplo da proposta de reestruturação do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Parecer CEED 310/2012) e a política de educação integral para as escolas públicas de Ensino Fundamental apresentada pelo Programa Mais Educação do Ministério da Educação.

Conforme se afirmou anteriormente, o debate da politecnia e sua importância para a formação dos trabalhadores no Brasil esteve centrado nas discussões sobre o Ensino Médio, servindo como categoria de análise para estudiosos de uma perspectiva socialista.

Entretanto, observa-se que, ao longo da obra de Marx, essa categoria representou sua proposta de educação integral dos trabalhadores jovens, crianças e adultos, ainda sob o modo de produção capitalista, representando o

limite possível de uma formação no sentido da emancipação humana, ou seja, uma formação atrelada à perspectiva de uma formação onilateral e, portanto, de uma nova sociedade.

Nesse sentido, observa-se como fundamental resgatar a importância das categorias de politecnicidade e onilateralidade para a análise das propostas de formação integral voltadas à classe trabalhadora. Como referências, essas categorias possibilitam mais do que evidenciar as diferentes concepções a que estão atreladas as referidas políticas públicas e os limites da educação escolar em uma sociedade capitalista, mas, sobretudo, possibilitam sintetizar as contradições que caracterizam seu movimento no sentido oposto em relação à perspectiva de formação onilateral. Assim, a presente pesquisa analisou a proposta de educação integral do Programa Mais Educação, procurando, a partir de um estudo de caso, sintetizar as principais contradições que sua categoria de educação integral apresenta em relação a uma formação integral na perspectiva da onilateralidade. Embora considerando que a formação onilateral não seja possível em uma sociedade capitalista, entende-se que esta é a categoria central que diferencia a proposta de educação integral voltada para a emancipação humana, daquelas que se associam à perspectiva capitalista. É neste sentido que na presente pesquisa adotou-se a formação onilateral como perspectiva de análise.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DIFERENTES CONCEPÇÕES E PROJETOS SOCIETÁRIOS**

Ao analisar as principais contradições da categoria de educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, a presente pesquisa, com base na perspectiva marxista, parte do entendimento de que a política pública representa uma ação do Estado resultante das necessidades do próprio movimento do capital. Embora Marx e Engels (2009)<sup>21</sup> tenham destacado no decorrer de sua obra que o Estado moderno é resultado dos imperativos do desenvolvimento do capital, não desprezaram sua importância para o capitalismo como um dos instrumentos de reprodução e manutenção do poder das classes dominantes<sup>22</sup> constituindo-se assim, também, como espaço da luta de classes.

Sendo resultado do desenvolvimento do capital, Estado e política pública expressam, portanto, as contradições presentes no modo de produção capitalista e, nesse sentido, apreender as contradições da categoria de educação integral proposta por uma política pública requer analisar o sentido que ela assume no projeto de sociedade ao qual se vincula.

Desse modo, o presente capítulo, ao realizar um resgate histórico sobre as principais propostas de educação integral que se apresentam ao longo da história da educação brasileira, procura analisar os embates teóricos e práticos que configuraram diferentes concepções de educação integral. Além disso, ao contextualizar as origens da política pública educacional em estudo, o Programa Mais Educação, tem por objetivo analisar o sentido que a categoria de educação integral assume em relação ao processo de reestruturação produtiva e às consequentes redefinições do papel do Estado características das últimas décadas.

---

<sup>21</sup> Marx e Engels dedicaram suas análises principalmente ao processo de desenvolvimento do capital, pois compreendiam que o Estado moderno surge como uma decorrência desse processo. Entretanto, de acordo com Gurgel e Justin (2011, p. 9), não se pode a partir disso afirmar que para Marx e Engels a política e o Estado eram considerados como algo de menor importância no modo de produção capitalista, mas sim que compreendiam o poder, a dominação de classe como decorrência da dinâmica de troca, geração e acúmulo de lucros, típica do modo de produção capitalista.

<sup>22</sup> Já no Manifesto do Partido Comunista Marx e Engels (2009, p. 27) destacam que o Estado moderno é tão somente “um comitê dos negócios comuns de toda a classe burguesa”.

## 2.1 A educação integral na história da educação brasileira: diferentes experiências e concepções

A educação integral, em diferentes períodos da história do Brasil, apresentou-se como uma proposta defendida por distintos grupos sociais e políticos. Embora embasados em concepções diversas e muitas vezes antagônicas, suas propostas de educação integral mantiveram em comum o fato de se direcionarem as classes trabalhadoras.

Segundo Ferreira (2007), é ainda no período da Primeira República que a educação integral chega ao Brasil como uma proposta de educação trazida pelos trabalhadores imigrantes europeus que no final do século XIX vieram substituir a mão-de-obra escrava, especialmente nas lavouras de café. Esses trabalhadores, que em grande parte já participavam do movimento operário na Europa, foram os primeiros a defender no Brasil a educação integral como uma proposta de educação fundamentada na perspectiva da emancipação humana e, portanto, vinculada ao projeto de uma nova sociedade<sup>23</sup>.

De acordo com Ghiraldelli (1987), é nesse período que aparecem nas discussões do proletariado brasileiro os temas educacionais inspirados na teoria marxista, como ‘escola unitária’, ‘união do ensino com trabalho produtivo’ e ‘administração da escola com participação dos trabalhadores’.

Esses trabalhadores militantes dos movimentos operários se dividiam em Comunistas, Socialistas e Anarquistas; em comum defendiam uma proposta de educação integral para a classe trabalhadora como instrumento de sua emancipação, de acordo com a proposta de educação integral defendida no III Congresso da AIT realizado em Bruxelas no ano 1868, a qual, conforme se destacou no capítulo anterior, sintetizou os fundamentos da concepção de educação integral na perspectiva da onilateralidade (FERREIRA, 2007; GHIRALDELLI, 1987; RIBEIRO, 1994).

---

<sup>23</sup> Segundo Ranghetti (2008, p. 16), algumas experiências educativas dos Jesuítas no Brasil Colônia podem ser consideradas como uma concepção teórica e prática de educação integral. A autora afirma que “a organização curricular dos jesuítas contemplava uma educação integral, propiciando a interação dos sujeitos com o cenário de seus contextos. O *Ratio* representava um código de ensino para além do seu tempo. Utilizavam o teatro como atividade complementar, sendo esse um dos espaços da expressão, da liberdade do corpo, da alma, dos desejos”. Contudo, de acordo com o foco desta pesquisa, optou-se pelo estudo das propostas de educação integral que emergem a partir da Primeira República e que mais tarde são apropriadas pela política pública educacional.

Nesse período da década de 1910, o modelo de escola que vinha sendo difundido no Brasil, desvinculado do processo produtivo e destinado aos que não trabalham, passa a ser duramente criticado por lideranças educadas pela teoria socialista de movimentos operários da Europa e também por participantes do movimento abolicionista (RIBEIRO, 1994).

Ribeiro (1994) destaca que é nesse momento que, pela primeira vez na história do Brasil, a educação era vista como possibilidade de formação política do trabalhador pela direção de uma sociedade pautada pelos princípios de justiça, igualdade e distribuição de riqueza.

Entretanto, em termos de realizações concretas no âmbito do ensino escolarizado, o Movimento Comunista não apresentou muito êxito e assim optou por se dedicar mais à prática político-partidária, buscando promover a politização das massas a partir de atividades desportivas e seminários realizados junto aos operários. Essa opção acabou por limitar o debate cultural e político-pedagógico sobre o sistema público de ensino, iniciado pelos socialistas e libertários no início da Primeira República (RIBEIRO, 1994).

Assim, a concepção de educação integral, inspirada nas ideias de Marx, conforme defendida pelo movimento comunista internacional e nacional, não apresentou influência significativa na configuração do sistema de ensino brasileiro (GHIRALDELLI, 1987).

Todavia, a proposta de educação integral no Brasil não ficou restrita às concepções e práticas do movimento operário, sendo que, defendida por outros grupos sociais e políticos, foi incorporada às políticas públicas educacionais em diferentes períodos históricos. Contudo, pelas concepções que fundamentam essas experiências e pela configuração prática que assumiram, é possível observar que diferem radicalmente da proposta de educação integral defendida pelo movimento operário.

Anísio Teixeira<sup>24</sup> foi um dos primeiros e mais conhecidos intelectuais a propor a experiência de educação integral para a escola pública a cargo do

---

<sup>24</sup> Cavaliere (2010, p. 250) destaca que “Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de

Estado no Brasil. Sua concepção de educação integral foi fortemente influenciada pelas ideias do movimento Escola Nova<sup>25</sup> que contribuiu para a expansão dos ideais liberais em confronto com setores conservadores da sociedade brasileira (CAVALIERE, 2010).

As ideias político-pedagógicas de cunho liberal começaram a ter maior influência no pensamento de educadores brasileiros com o fim da Primeira Guerra Mundial, quando a Inglaterra perde sua influência como centro do capitalismo internacional e aos poucos vai sendo substituída pelos Estados Unidos, que passam a exercer maior influência sobre os setores sociais brasileiros. É nesse momento que intelectuais brasileiros, em contato com o movimento Escola Nova, fundam em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), que durante muitos anos influenciou as reformas do sistema de ensino (RIBEIRO, 1994). Segundo Ribeiro (1994), para esse movimento de educadores

[...] a precariedade da educação era vista como causa dos problemas sociais existentes na sociedade brasileira como, por exemplo, a criminalidade. A instrução do povo era entendida como instrumento indispensável ao desenvolvimento harmonioso do país. Nisto esses intelectuais tomavam uma posição bastante diferente daquela tomada por socialistas, anarquistas e comunistas (RIBEIRO, 1994, p. 173).

De forma inversa aos movimentos operários e de acordo com a concepção liberal de educação, esse grupo considerava as desigualdades educacionais como centrais na reprodução das desigualdades sociais e não reconhecia a escola como produto da sociedade desigual da época. No mesmo sentido, compreendia que a educação escolar seria o elemento central na superação das desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade desenvolvida.

---

John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira”.

<sup>25</sup> O movimento Escola Nova surge na Europa e EUA. no século XIX como crítica ao modelo tradicional de educação. A partir do pressuposto de que os seres humanos são essencialmente diferentes e da crença de que a escola seria um fator de equalização social, o escolanovismo defendia que o ato pedagógico deveria se fundamentar na ação. Defendiam, assim, as ideias de ‘aprender fazendo’ e ‘aprender a aprender’. Como principais representantes do escolanovismo destacam-se John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Édouard Claparède (1873 – 1940) e Jean Piaget (1896 – 1970) (GADOTTI, 1999; SAVIANI, 2000).

A concepção de educação integral defendida pelo movimento reformador intitulado Escola Nova, segundo Cavaliere (2002, p. 251-252), estava atrelada a uma preocupação com a reformulação do papel da escola naquele contexto, uma vez que

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram. Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. [...] Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, podemos generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança. As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação.

Segundo Cavaliere (2002) no campo político-social as ideias dos escolanovistas aproximavam-se das ideias de generalização e laicização da educação escolar já alcançada pelos Estados Unidos e Europa em fins do século XIX, emergindo assim o ideal de educação para todos e questionando os modelos tradicionais de educação.

Entretanto, embora o movimento Escola Nova tenha contribuído para a expansão dos ideais de ampliação do acesso à educação escolar, configurando-se como um contraponto aos modelos tradicionais de educação da época, constituía-se de uma proposta reformista que reconhecia sua concepção de educação integral como um elemento de reforma do sistema de ensino, sobrevalorizando o papel da escola e, portanto, do Estado, na superação dos antagonismos sociais.

Na década de 1930, a Ação Integralista Brasileira<sup>26</sup> também defendia uma concepção de educação integral, nesse caso vinculada aos princípios do

---

<sup>26</sup> Segundo Cavaliere (2010, p. 250), a Associação Integralista Brasileira foi criada como um movimento cultural inspirado nos ideais fascistas com o objetivo de criar uma nova concepção política e filosófica de mundo e para tanto a escola teria papel fundamental. Em 1935 o

Estado autoritário e conservador. Nessa concepção a educação integral deveria envolver o Estado, a família e a religião em uma ação educativa promovida pela escola. O lema do movimento era ‘educação integral para o homem integral’ contemplando a ideia de uma educação regeneradora da moral social e individual e destacando seu caráter autoritário pela defesa de valores como “sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Entretanto, após o período do Estado Novo é possível observar que a concepção de educação integral de caráter liberal avança na construção de sua hegemonia junto às políticas públicas educacionais, especialmente na passagem da década de 1950 a 1960, quando a expansão do capitalismo em nível internacional e nacional<sup>27</sup> impulsiona o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e se tem um novo direcionamento na política educacional, conforme destaca Noronha (1994):

[...] nesse contexto, a educação escolarizada precisava adequar-se às exigências da modernização econômica, enquanto estratégia de aperfeiçoamento de recursos humanos necessários à implementação do projeto desenvolvimentista. A preocupação com a elevação da cultura geral do povo estava, contudo, presente desde o final da Segunda Guerra através de campanhas patrocinadas pela UNESCO, um dos órgãos da ONU, e pelo FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) (NORONHA, 1994, p. 216).

---

movimento é transformado em partido e mais tarde extinto com a instauração do Estado Novo em 1937.

<sup>27</sup> Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), no período pós-segunda Guerra Mundial, os países periféricos do capitalismo passavam por um processo de disseminação das ideologias de modernização e de desenvolvimentismo com ênfase em seu sentido nacionalista. Esse processo representava um elemento fundamental para a consolidação da hegemonia capitalista em nível nacional e internacional liderada pelos Estados Unidos. De acordo com o ideário capitalista difundido nos países periféricos, o subdesenvolvimento deveria ser compreendido como uma etapa do desenvolvimento, ou seja, os países desenvolvidos estariam em uma etapa superior à qual poderiam chegar os demais países desde que seguissem seus esforços. Nessa perspectiva omitia-se que desenvolvimento e subdesenvolvimento são partes de um mesmo processo de expansão e acumulação do capital, sendo que o subdesenvolvimento é uma consequência do processo de acúmulo do capital entre os países desenvolvidos. É nesse contexto que a concepção de educação integral articulada às ideias desenvolvimentistas emerge junto às políticas públicas educacionais, apresentando um importante papel no processo de expansão e consolidação da hegemonia capitalista.



Assim, de acordo com as necessidades do processo de ‘modernização econômica’, principalmente quanto à formação de mão-de-obra qualificada e adequada às novas demandas do sistema capitalista nacional e internacional, é que nesse período as políticas educacionais abordam o tema da educação integral. As primeiras experiências nesse sentido partem da iniciativa de Anísio Teixeira na implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro<sup>28</sup> em Salvador (COELHO, 2009). Coelho (2009) afirma que sua intenção era implantar um sistema de ensino que promovesse a jornada escolar em tempo integral consubstanciada em uma formação completa. Segundo a proposta de Anísio Teixeira, o objetivo do Centro Educacional era oferecer atividades variadas que aliassem o conhecimento trabalhado na escola ao ideal de desenvolvimento tecnológico e científico, amplamente difundido no Brasil dessa época<sup>29</sup>. Conforme destaca Coelho (2009),

[...] a proposta de Anísio Teixeira fundava-se em uma concepção de educação que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país [...] o educador deixa claras as suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto (COELHO, 2009, p.91).

De acordo com a análise da autora, a proposta defendida por Anísio Teixeira aliava-se aos ideais desenvolvimentistas da época, procurando atender às necessidades de reorganização do sistema capitalista em âmbito nacional. Ainda assim, essa experiência não se multiplicou, talvez pelos custos que demandaria ao poder público ou pela dificuldade em atingir os objetivos de ‘modernização’ a partir da escola.

<sup>28</sup> O Centro Educacional Carneiro Ribeiro contava com um prédio constituído por ‘escola-classe’ e ‘escola-parque’ defendido por Anísio Teixeira desde a década de 1930. A escola-classe constituía o espaço utilizado no turno em que os estudantes recebiam o ensino regular, enquanto que a escola-parque era o espaço no qual, em um segundo turno, os estudantes recebiam educação física, musical e sanitária, assistência alimentar e faziam uso de bibliotecas (COELHO, 2009).

<sup>29</sup> Noronha (1994) destaca que após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), expandem-se os ideais de democratização e cresce a preocupação com a expansão quantitativa da educação. É também nesse sentido que a educação formal passa então a ser pensada como forma de qualificar a mão-de-obra, conforme explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estimulou a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio.

Na prática, é possível verificar que essa experiência aliava política educacional e ações sociais necessárias às classes populares na época. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as políticas públicas de caráter social apresentam uma importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que contribuem para efetivar os mecanismos de controle social, assegurando iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais e que garantam os interesses do capital. Nesse sentido, a educação integral, oportunizando o acesso a alguns serviços sociais básicos através da escola de turno integral e apoiada no discurso de alavancar o desenvolvimento do país, poderia representar um elemento de construção de consenso entre as classes trabalhadoras em torno do projeto desenvolvimentista<sup>30</sup>, pois diante da enorme e crescente desigualdade social impulsionada pelo mesmo, ampliava-se o risco de revolta das classes trabalhadoras (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Após as experiências de Anísio Teixeira, durante um período de mais de duas décadas, a educação integral não se constitui em uma pauta central das políticas públicas educacionais de âmbito nacional. Entretanto, desde meados da década de 1960<sup>31</sup>, acompanhando as taxas crescentes de urbanização e com o objetivo de atender às demandas da industrialização, se tem um crescimento significativo no número de matrículas em todos os níveis de ensino.

A extensão do ensino escolarizado além de atender às necessidades de formação para o trabalho simples, serviu como estratégia do Estado para a conformação da sociedade civil diante da ampliação de seu potencial de organização (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Entretanto,

---

<sup>30</sup> De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 56) “a história do Brasil desenvolvimentista foi, nesse sentido, a história da indução, pelo Estado, do processo de modernização capitalista e do desenvolvimento de estratégias com vistas a sua legitimação social, ampliando de forma segmentada os direitos de cidadania e inviabilizando a organização autônoma da classe trabalhadora”.

<sup>31</sup> Na década de 1960, após um período de colaboração para a reestruturação dos países europeus pós-Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos, a partir dos empréstimos do Banco Mundial (BM), passam a investir prioritariamente na Ásia e América Latina com intuito de impedir o avanço do comunismo. Nesse sentido, os projetos financiados pelo BM passaram a abranger não apenas a infraestrutura, mas também a educação, o saneamento e a agricultura (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Os investimentos financeiros e políticos executados pelo empresariado industrial na busca da adaptação e formação humana e de obtenção do consenso em torno de seu projeto societário não haviam sido suficientes para reverter os determinantes da mobilização popular que nos anos 1960 passaram a “perturbar” a ordem capitalista brasileira. O achatamento salarial e o aumento do exército industrial de reserva decorrentes dos crescentes fluxos migratórios, a precarização das condições de vida nas cidades, as crises de abastecimento e a insatisfação popular com as condições de vida – fatores catalisados pelas lutas sindicais – criaram um clima de instabilidade política nada favorável aos setores dominantes. [...] No fim dos anos 1950 e início dos 1960, observaram-se avanços na organização popular, expressos pelo surgimento de um sindicalismo autônomo e pela mobilização popular na reivindicação de reformas de base (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Contudo, a expansão da mobilização das classes trabalhadoras foi interrompida pelo golpe de Estado de 1964 que instaurou um longo período de ditadura civil militar no Brasil.

Nesse período, o Brasil ingressa em uma fase do capitalismo monopolista de Estado e registra-se um aumento substantivo da dívida externa pelos volumosos empréstimos de organismos internacionais acordados com taxas de juros exorbitantes. Além disso, o período de vinte anos de ditadura militar explicitou os antagonismos sociais exacerbando a luta entre capital e trabalho, criando, ainda, tensões e disputas entre diversas frações do capital, pois os interesses imediatos do capital financeiro que começava a emergir entravam em conflito com os interesses imediatos do capital industrial (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

As críticas quanto ao crescimento do Estado e a centralização do poder afirmando-se que sua presença na economia ‘estrangula’ toda tentativa de retomada do crescimento econômico, somadas ao esgotamento do autoritarismo e às pressões populares pela democratização, levaram ao processo lento, gradual e controlado de abertura democrática a partir do final dos anos 1970 (NORONHA, 1994).

Devido a esses fatores, Noronha (1994) destaca um redirecionamento nas ações do Estado, pois afirma que

[...] diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a “intenção” de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A Educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a “justiça social” (p. 278).

A partir desse período, o Estado passou a empreender um conjunto de políticas compensatórias para administrar os conflitos e desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação e crise do capitalismo em nível mundial que agravou as desigualdades sociais. As políticas públicas educacionais passaram, então, a se caracterizarem pelo sentido de democratização da educação voltando-se para a ampliação do acesso à educação básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que já estava sendo discutida na época (NORONHA, 1994).

Com a abertura democrática, a educação escolarizada tornou-se um dos elementos fundamentais na obtenção de consenso em torno do novo projeto de sociedade em emergência. Democracia e participação tornam-se categorias centrais do discurso do Estado a partir de então (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

A educação integral, que durante um período de mais de vinte anos não se constituiu como pauta das políticas públicas educacionais, é retomada após a abertura democrática, momento em que o Estado reúne esforços para consolidar sua hegemonia em torno da reorganização do projeto societário capitalista. Durante a ditadura civil militar, período em que o Estado utiliza-se principalmente da repressão pela força para a manutenção da coesão social, observa-se que a educação integral não aparece como uma das políticas educacionais priorizadas. Esse aspecto pode indicar que as políticas de educação integral representam para o Estado um potencial na produção de consenso, uma vez que se articulam às políticas sociais que, segundo Azevedo (2004), representam a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir.

Assim, é com o enfoque de democratização das condições de acesso e permanência à educação escolar que na década de 1980 a ideia de educação integral é retomada por Darcy Ribeiro, com a implantação dos CIEPs e dos CAICs, no Estado do Rio de Janeiro, procurando congregiar as diferentes atividades propostas por Anísio Teixeira em um mesmo espaço, a escola (BOMENY, 2009). Ainda focada na ideia de escola de tempo integral e acrescentando ao próprio espaço dessa instituição serviços de assistência social, a proposta também previa a educação como 'chave para o

desenvolvimento do país'. Segundo Bomeny (2009), ao defender essa ideia, Darcy Ribeiro partia do pressuposto de que a escola

[...] seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade (BOMENY, 2009, p.114).

Ao analisar a proposta de educação integral explicitada nos documentos oficiais do referido programa, Cavaliere (2010, p. 259) afirma que

Embora nos textos oficiais do Programa dos CIEPs (RIBEIRO, 1986) apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire, a predominância, que se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, e nas proposições concretas, segue de perto a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

Segundo Cavaliere (2010), a proposta de Darcy Ribeiro enfatizava a importância do acesso das classes populares ao conhecimento e a outros benefícios sociais que até então estiveram restritos às elites.

Embora se observe que esse é um dos elementos necessários à emancipação das classes trabalhadoras, é importante salientar que o acesso aos benefícios sociais e ao conhecimento historicamente acumulado não constitui em si uma formação no sentido da emancipação humana. Cabe lembrar que, mais do que o acesso ao conhecimento que até então esteve restrito às elites, uma educação na perspectiva da emancipação humana requer a articulação com o projeto de uma sociedade emancipada. A proposta de Darcy Ribeiro insere-se no bojo das políticas de democratização como uma das necessidades do capitalismo liberal da época. Nesse sentido, é possível observar que contribuiria mais para a conformação das classes trabalhadoras ao novo modelo de sociabilidade necessário ao projeto social em emergência do que propriamente para tencionar seu processo de emancipação.

De acordo com Bomeny (2009), na tentativa de massificar a experiência dos CIEPs, Darcy Ribeiro encontrou muita resistência por parte de educadores que não concordavam com sua proposta e também das classes populares, que observavam um vínculo simbólico entre as populações pobres e as populações atendidas pelos CIEPs, gerando um verdadeiro estigma por parte da sociedade em geral.

Diante de tanta resistência, a proposta foi sendo modificada e abandonada ao longo dos anos pelos governos seguintes. Contudo, sua concepção de educação integral, centrada na ampliação da jornada escolar e no atendimento assistencialista às classes populares, influenciou políticas posteriores, como os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), implementados a nível nacional na década de 1990 pelo governo Collor<sup>32</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, de que o próprio Darcy Ribeiro foi relator e que aponta a ampliação da jornada escolar tendo em vista uma formação integral (FREITAS e GALTER, 2007).

Conforme é possível observar, ao longo da história da educação brasileira as diferentes concepções de educação integral que se apresentam partem de diferentes perspectivas: conservadora, liberal ou aquela que se pode afirmar na perspectiva da emancipação humana. Entretanto, quando incorporadas à política pública educacional é possível observar-se a predominância pela concepção liberal de educação integral, que se destaca inclusive nos textos que servem de referência para o debate das políticas de educação integral na atualidade<sup>33</sup>. Nesses estudos, ao situar historicamente a educação integral no Brasil, observa-se uma ênfase às políticas públicas de cunho liberal que foram implementadas a partir da década de 1930. De modo geral, as concepções e experiências do movimento operário no início do século XX não são mencionadas ou são citadas com menor ênfase desconsiderando sua possibilidade para o contexto atual. Assim, a concepção liberal acerca da educação integral acaba sendo apresentada como aquela possível de ser implementada, omitindo perspectivas que podem fundamentar outras propostas e experiências, principalmente aquelas que têm por princípio a emancipação humana, conforme defendiam os comunistas, socialistas e anarquistas no início do século XX.

---

<sup>32</sup> Iniciado em 1990, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) pretendia oferecer atendimento de saúde, educação, assistência e promoção social para adolescentes e crianças. Em 1993, o Ministério da Educação assume o projeto que passa se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), articulando órgãos federais, estaduais e municipais, ONGs e organismos internacionais. A partir desse período, os CIACs passaram a ser denominados CAICs (FREITAS e GALTER, 2007).

<sup>33</sup> Sobre o atual debate quanto à educação integral ver textos de referência indicados no portal do Ministério da Educação <<http://portal.mec.gov.br>>. Entre os autores que contribuem nesse debate destacam-se Bomeny (2009), Cavaliere (2002), Coelho (2009), Maurício (2009) e Mool (2011). Ver referências.

Contudo, ainda que dentro de uma concepção liberal de educação integral, essas políticas apresentam distinções de acordo com o contexto histórico, político, cultural e econômico em que se apresentam. Isso porque, embora se constituam em instrumentos de reprodução da hegemonia da classe dominante, as políticas públicas são permeadas pelas contradições do próprio movimento de ampliação e expansão do capital<sup>34</sup>. Disso decorre que sua definição permeia-se pela disputa de grupos sociais com diferentes interesses, não se constituindo, no entanto, apenas da imposição dos interesses de grupos com maior influência. Embora estes prevaleçam, o Estado tende a agir de forma a administrar os conflitos tendo em vista manter sua hegemonia e para isso são necessárias também ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Segundo Gurgel e Justin (2011), de acordo com as demandas de reestruturação produtiva características do sistema capitalista, diferentes ações são elaboradas pelo Estado, predominando seu caráter repressivo, intervencionista ou social. A partir da análise histórica realizada, é possível perceber que a proposta de educação integral emerge no debate das políticas públicas educacionais em momentos em que o Estado busca rearticular suas ações junto à sociedade civil com o objetivo de consolidar a hegemonia em torno das ações necessárias para reestruturação do sistema capitalista, destacando seu caráter intervencionista e regulador.

Além disso, quando incorporada às políticas públicas educacionais, a educação integral apresenta-se voltada prioritariamente para as classes populares, como uma medida de ‘proteção’ ou inclusão dessas ao projeto de sociedade em vigor. De modo geral, buscam atender às necessidades básicas das classes populares, como saúde, alimentação, cultura e lazer, diferindo-se

---

<sup>34</sup> De acordo com Mello (2004, p. 1 e 4), “A história do capitalismo é a história da constante e permanente reestruturação produtiva,” uma vez que “As crises cíclicas nada mais são que expressão (causa e efeito) desse mesmo movimento contraditório de acumulação e expansão contínua das forças produtivas capitalistas em suas várias etapas de desenvolvimento e têm representado, sempre, momentos de reajuste da economia mundial dadas essas necessidades. E isso deriva da própria natureza contraditória do movimento de autovalorização do capital que, por fazer depender a realização da massa do valor gerado de sua contínua absorção pelo mercado, ao estender de tempos em tempos a oferta de produtos para além dos limites possíveis da demanda conjuntural, acaba por gerar, nesses contextos, uma superprodução de mercadorias (com a consequente depreciação dos preços), que passa a exigir a ampliação contínua de mercados”. O constante movimento de expansão e acumulação do capital e, portanto, de reestruturação produtiva, influencia diretamente na reorganização, política e social das sociedades capitalistas.

pela ênfase maior ou menor nos objetivos de proteção social, instrucionais, culturais ou de produção de uma sociabilidade necessária (PARO, FERRETTI, VIANNA e SOUZA, 1988).

No caso do Programa Mais Educação, para sua operacionalização articula-se às políticas sociais no sentido de atender as necessidades de populações que residem em regiões de ‘vulnerabilidade social’, conforme documentos do programa (BRASIL, 2009d). Esse fato destaca uma característica marcante das políticas públicas educacionais das últimas décadas, sua articulação com políticas sociais que, por sua vez, decorrem de uma ênfase maior no caráter social do Estado.

Assim, a educação integral reaparece no âmbito das políticas públicas educacionais como uma proposta de educação capaz de promover não mais a inclusão dos sujeitos no ‘mercado de trabalho’ mas, sobretudo, nos novos padrões de sociabilidade necessários ao processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista, conforme examinaremos mais detalhadamente no item a seguir.

## **2.2 Políticas públicas educacionais e reestruturação produtiva: qual o projeto de educação integral necessário para o atual contexto do capital?**

Conforme se analisou na sessão anterior, ao ser assimilada pelas políticas públicas educacionais no Brasil, a educação integral tornou-se principalmente um elemento de produção da sociabilidade adequada ao movimento de expansão e acumulação do capital, distanciando-se radicalmente da concepção de educação integral na perspectiva da onilateralidade. Os exemplos que se apresentam ao longo da história da educação brasileira demonstram que, seja em sua concepção aliada aos ideais autoritários do Movimento Integralista na década de 1930 ou na proposta liberal do movimento Escola Nova ou, ainda, nas experiências em que foi implementada como política pública educacional, a educação integral esteve aliada aos propósitos do Estado intervencionista em promover as condições necessárias para a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista.

No entanto, para cumprir esse papel, a categoria de educação integral assume sentidos diversos junto às políticas públicas, de acordo com o



momento histórico no qual se apresenta. Dessa forma, compreender o sentido que a educação integral assume junto ao projeto político, social e econômico torna-se fundamental para a apreensão das principais contradições que essa categoria apresenta na política pública em estudo.

Sendo assim, nesta sessão são analisadas as consequências do processo de reestruturação produtiva do capital, após a década de 1970, que levaram à retomada da educação integral pela política pública educacional no Brasil. Isso porque a crise de acumulação do capital provocou mudanças profundas em todas as dimensões da vida social em nível global, influenciando diretamente as políticas educacionais dos Estados nacionais.

Com o fim da chamada ‘Era de Ouro’<sup>35</sup>, na qual o padrão de desenvolvimento implicava na integração crescente de trabalho ao movimento de produção e consumo visando à universalização da produção de valor, inicia-se um movimento em que o capital passa a prescindir da incorporação de quantidades crescentes de trabalho vivo<sup>36</sup> criando um contingente humano relativamente desnecessário ao processo de produção e consumo de mercadorias (SOUSA JUNIOR, 2010). A intensificação dos métodos de controle e gestão da força de trabalho e os desenvolvimentos científico e tecnológico aplicados à produção também foram fatores que contribuíram para modificações profundas no quadro de ocupações e empregos, bem como das relações de produção e de consumo (SOUSA JUNIOR, 2010).

Como consequências desse processo, observa-se o aumento do desemprego, o crescimento do trabalho precarizado, a desaceleração do crescimento econômico e o início do processo de reestruturação produtiva, tendo em vista recuperar os patamares de expansão do capital. Além das transformações no âmbito da produção, a ampliação da concentração de

---

<sup>35</sup> Segundo Ristoff (2008), o período entre as décadas de 1930 a 1970, que Hobsbawm denomina ‘Era de Ouro’, caracterizou-se pelo predomínio do modelo keynesiano nos países do bloco ocidental da Guerra Fria, representando um período de crescimento exponencial do capitalismo nesses países conhecido também como *New Deal* nos Estados Unidos, Estado de bem-estar social na Europa e Desenvolvimentismo na América Latina.

<sup>36</sup> As expressões ‘trabalho vivo’ e ‘trabalho morto’ referem-se respectivamente ao que Marx denominou ‘trabalho concreto’, que se manifesta no valor de uso da mercadoria, e ‘trabalho abstrato’, que se manifesta no valor de troca da mercadoria. Constituem, assim, expressões de uma mesma unidade e representam o duplo caráter do trabalho no modo de produção capitalista (técnico-material e histórico-social) (CASTRO, 2009).

capital permitiu o avanço global da financeirização<sup>37</sup> e esse processo, por sua vez, impulsionou a expansão da neoliberalização em escala mundial (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Segundo Antunes (2005, p. 85), ao processo de reestruturação produtiva combinou-se o processo de reorganização ideológica e política do capitalismo em escala global.

A partir da década de 1970, como resposta do capital à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização produtiva em escala global, ainda que de modo bastante diferenciado, bem como de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e de trabalho, com o intuito de dotar o capital do instrumental necessário para tentar repôr os patamares de expansão anteriores.

Essas transformações implicaram profundas mudanças nas políticas públicas educacionais, especialmente pelas alterações na relação entre trabalho e educação. Desse modo, em um contexto em que se presencia a crescente desvalorização do trabalho e valorização do capital (SOUSA JUNIOR, 2010), a relação entre trabalho e educação definida pelo processo de reestruturação produtiva e assimilada pelas políticas públicas educacionais representa um elemento central para se analisar o sentido atribuído pelo capital à educação integral bem como suas contradições. Outro importante aspecto a ser analisado nesse sentido é a forma que o projeto neoliberal assume no Brasil, buscando restaurar o poder da classe dominante após o processo de abertura democrática.

De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), o processo de abertura democrática e de ampliação da participação política fez despontar projetos societários conflitantes, definindo a sociedade civil como uma 'efervescente arena política', o que, por sua vez, foi um fator que exigiu por parte do Estado a habilidade de equilibrar as diferentes demandas de grupos sociais diversos, em busca do consenso em torno do projeto neoliberal que se

---

<sup>37</sup> De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), o processo de acumulação do capital sob a forma financeira iniciou-se em pequena escala na Europa nos anos 1960 como um subproduto das riquezas produzidas na Era de Ouro, expandindo-se 'exponencialmente' e resultando na mundialização do capital a partir dos 1970, que por sua vez possibilitou um acúmulo ainda maior do capital.

expandia. As políticas educacionais representaram um importante instrumento para isto.

Peroni e Caetano (2012) destacam que o processo de neoliberalização no Brasil se consolida também como uma forma de enfrentamento à crescente organização popular após o período de abertura democrática.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), para a consolidação de seus interesses, o Estado passa a utilizar o convencimento com uso mínimo de ação estatal e de força, procurando através da persuasão construir um novo consenso. Sendo assim, para a realização das reformas política e econômica, os governos nacionais aproveitaram o consenso construído entre educadores brasileiros durante a luta pela democratização nas décadas de 1970 e 1980 (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000). Krawczyk e Rosar (2001) destacam que, em parte, esse consenso apoiou-se no fetichismo ao qual aderiram grupos de diferentes perspectivas, de que o conhecimento instrumental constituiria o elemento essencial para a inserção dos países latino-americanos no mercado mundial.

O caráter homogeneizador das reformas pode ser percebido pela assimilação de expressões como ‘educação para todos’, ‘inclusão’, ‘educação integral’, ‘participação’ etc. Utilizadas de forma ambígua junto aos documentos da política educacional, sem a devida distinção das concepções que as fundamentam, essas expressões contribuem para confundir os discursos e dificultar as ações de resistência ao projeto social do qual fazem parte (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Assim, as demandas expressas pelos movimentos populares de educação são absorvidas pela política pública educacional com o objetivo de serem “apassivadas e adequadas aos objetivos do projeto de sociedade e de sociabilidade hegemônico (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 92)”. A política de educação integral em estudo é um exemplo desse processo pois, ao absorver uma das principais categorias do projeto de educação na perspectiva da emancipação humana, se articula às demandas de formação necessárias à reestruturação produtiva do capital e, sobretudo, à produção de um falso consenso de classes apoiado na necessidade de qualificar a educação pública.

Desse modo, o neoliberalismo procurou articular o novo papel do Estado<sup>38</sup> aos mecanismos de produção da nova sociabilidade e dos instrumentos necessários à viabilização do amplo projeto de mundialização do capital. Para tanto, as políticas desse período combinaram a busca por estabilidade de preços, consolidação orçamental e livre comércio com a construção de uma nova sociabilidade que, por sua vez, justifica a ênfase nas políticas educacionais (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

No contexto internacional configurava-se uma disputa intercapital pelos mercados do planeta, na qual os países subalternos precisavam se adequar e oferecer melhores condições de ‘auto-exploração’ ou seriam esquecidos (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006). Dessa forma, seguindo as orientações dos organismos internacionais, no início dos anos 1990 a produção de políticas educacionais pautou-se pelos objetivos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, articulando transformação produtiva, equidade e conhecimento como elementos centrais para as reformas consideradas urgentes para a América Latina e Caribe (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p.46)

Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrentes do avanço das forças produtivas e a incorporação de sistemas de manufatura flexíveis haviam transformado a divisão do trabalho e a progressiva desqualificação do trabalhador em entraves à extração de mais-valia. O capital via-se no dilema de elevar a qualificação média dos trabalhadores e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles. Havia, pois, uma situação-limite a ser administrada a qual, entretanto, precisava ser mantida velada. O que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem efeitos deletérios da “modernização conservadora”.

Nesse sentido, resgatando alguns elementos da Teoria do Capital Humano<sup>39</sup> a educação tornara-se responsabilidade individual voltada à

---

<sup>38</sup> Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 84) “O novo modelo de Estado implementado no país nos anos 1990, chamado a se contrapor ao modelo burocrático vigente ao longo do período ditatorial, trouxe a promessa de pôr fim às práticas políticas voltadas para o interesse e proveito personalizados e à ineficiência e inépcia dos serviços e dos servidores públicos, mediante a adoção da denominada administração gerencial, do enxugamento das atribuições do aparelho do Estado e sua focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos”.

<sup>39</sup> Theodoro Schultz, no final da década de 1950 e início da de 1960, elaborou o conceito de ‘capital humano’ para explicar as diferenças de desenvolvimento entre nações e desigualdades entre os indivíduos. De acordo com sua teoria, que ficou conhecida como Teoria do Capital Humano, a educação relaciona-se com o mercado e a produção econômica, podendo impulsioná-los a partir do estímulo à formação técnica. O investimento em capital humano seria a solução para o subdesenvolvimento e as desigualdades internacionais, regionais e individuais (FRIGOTTO, 2012).

empregabilidade (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006). As políticas educacionais dessa época, seguindo as orientações dos organismos internacionais, difundiam a ideia de que, para ser cidadão do século XXI e ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Como exemplo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 63) destacam as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que na época alertavam para a necessidade de reformas educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso

Recomendava-se que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser constituídas na educação básica.

Outra ideia difundida pelas políticas educacionais da época é de que a expansão desses conhecimentos e habilidades conduziria a uma formação integral dos trabalhadores. De acordo com Sousa Junior (2010) em uma visão ideologizada, na chamada ‘acumulação flexível’ os trabalhadores não mais ocupariam a posição de ‘apêndices das máquinas’ como nos períodos anteriores, mas constituíram-se em trabalhadores integrais, desempenhando funções mais complexas no nível intelectual e prático e, para tanto, necessitariam ser dotados de habilidades e competências superiores, participando inclusive da gestão da produção em relações mais heterônomas e menos hierárquicas.

Entretanto, é possível observar que o que se entende por formação integral nessa perspectiva diferencia-se radicalmente da formação integral na perspectiva da onilateralidade. O primeiro aspecto que se destaca nesse sentido é o fato de propor a formação voltada apenas para as habilidades e conhecimentos básicos necessários ao trabalho simples, ou seja, não se trata de articular a formação necessária para o trabalho - e a própria atividade do trabalho – com um conhecimento intelectual mais abrangente, capaz de elevar a formação da classe trabalhadora no sentido de possibilitar uma compreensão mais ampla do processo produtivo e da dinâmica social como um todo. O outro

aspecto refere-se ao fato de que a relação entre educação e trabalho explicitada nessas políticas se define por uma formação que visa à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e, no caso dos países periféricos do capitalismo, essa inserção se refere prioritariamente aos setores primários, por isso a ênfase das políticas educacionais desse período está na universalização do acesso à educação básica, conforme destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000).

A noção de ‘competências’ expressa na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), expressa essa relação entre conhecimento e trabalho, destacando a necessidade da formação de indivíduos capazes de se adaptarem às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o período. Conforme se observa, a concepção de educação integral que fundamenta as políticas educacionais nessa perspectiva aproxima-se do modelo de polivalência que, segundo a discussão do capítulo anterior, não pode ser confundido com uma educação integral na perspectiva da onilateralidade, pois se constitui de uma demanda do próprio capital.

Uma contradição que se percebe nas políticas que enfatizavam a necessidade de uma formação para qualificação da mão-de-obra se explicita na exposição de Sousa Junior (2010). O autor destaca que é preciso considerar que os padrões produtivos e de consumo não se assentam mais na massificação e nem demandam a incorporação crescente de trabalhadores com padrões de qualificação semelhantes. Segundo o autor, os novos padrões produtivos e de consumo se assentam no crescimento relativo do capital constante frente ao capital variável e, portanto, no crescimento relativo do trabalho morto em relação ao trabalho vivo. Diante desse quadro

A realidade da desqualificação é insubestimável. Ela está presente tanto no mundo formal de trabalho – pois nem todas as empresas e ramos produtivos operam com processos produtivos complexos e sofisticados – como é corrente, obviamente, no submundo do trabalho, isto é, no mercado informal, no subemprego, no mundo da precariedade produtiva. [...] A forma como o sistema faz surgir novos instrumentos, tecnologias, cria novos produtos (mercadorias), adota novos métodos de produção e, acima de tudo, cria novas necessidades de consumo, convive com a adoção de velhas práticas ou com a retomada de velhos métodos produtivos cujo objetivo é baratear os custos com a força de trabalho (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 149).

Assim, diante da tendência da desindustrialização relativa, no contexto atual convive-se com realidades muito diversas; coexistem processos produtivos extremamente sofisticados que se baseiam na mais alta tecnologia e requerem trabalhadores altamente qualificados e a realidade majoritária da precarização, desqualificação e desregulamentação dos processos produtivos. Portanto, diante da incapacidade de absorver grande parte da massa de trabalhadores nas relações assalariadas formais, a educação passa a configurar prioritariamente como uma das estratégias de forma de controle das classes dominantes (SOUSA JUNIOR, 2010).

Desse modo, pelo evidente ‘fracasso da educação’ escolar em alavancar o desenvolvimento do país, conforme almejavam as políticas públicas do início da década de 1990, já a partir de meados dessa década é possível se observar um redirecionamento nas orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais da América Latina e Caribe, de um viés mais economicista para um viés mais ‘humanitarista’<sup>40</sup> (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006). Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 45), esse redirecionamento surge como uma necessidade decorrente do agravamento das desigualdades sociais causado pelo processo de reestruturação produtiva

A reestruturação produtiva realizada em bases espúrias na maior parte do continente conduziu a precarização do emprego, aumento do número de desempregados e suas indelévels consequências. Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 45).

Assim, enquanto no início da década de 1990 os documentos de organismos multilaterais, como BM e Organização das Nações Unidas para

---

<sup>40</sup> O redirecionamento do papel da educação designado pelos organismos multilaterais em parte deve-se à divulgação do *Relatório Delors*, documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI entre os anos de 1993 e 1996. Segundo o documento, o ideal de progresso trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial pelos fenômenos do desemprego e exclusão social acirrados pelo processo de reestruturação produtiva desse período. Como principais tensões a serem resolvidas no próximo século, o documento destaca: “[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias da informação - , mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 65-66).

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ainda destacavam a possibilidade de inclusão da mão-de-obra e ampliação dos serviços sociais como uma das medidas de contenção da pobreza, já no início dos anos 2000 enfatizam as ideias de ‘oportunidade’, ‘autonomia’ e ‘segurança’. “Entendeu-se que o uso intensivo da mão-de-obra não gerava necessariamente desenvolvimento e que os serviços sociais precisavam ser repensados para além da esfera estatal, envolvendo outros setores sociais” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 48).

A educação escolar, nesse contexto, passa a ser uma das preocupações centrais do ‘bloco no poder’, destacada como um dos elementos para amenização das desigualdades sociais, associando as desigualdades sociais às desigualdades de oportunidades educacionais. Nesse sentido,

[...] a estratégia de abrandamento da miséria e desenvolvimento econômico se basearia na reestruturação da gestão educacional, na difusão do acesso à educação e na formação da cidadania para o desenvolvimento, mediante acordos entre o Estado, instituições privadas e organismos financiadores externos (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 89).

Com o redirecionamento das orientações para a política pública educacional para um caráter mais humanitarista, o objetivo central dessas políticas já não pressupõe a preparação para o mercado de trabalho, mas sim como uma das formas de ‘inclusão social’, partindo do entendimento de que a pobreza precisa ser compreendida não apenas em termos econômicos, mas também em termos sociais e culturais<sup>41</sup> (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006).

Desse modo, no lugar da ênfase no conhecimento, na ciência e na tecnologia, observada nas orientações de período anterior, as políticas educacionais a partir de meados da década de 1990 passam a apresentar uma ênfase maior na formação de uma nova sociabilidade ou nova cidadania<sup>42</sup> a partir da escola, já que o conhecimento como forma de preparação da mão-de-obra para o mercado de trabalho já não é necessidade prioritária para a

<sup>41</sup> As autoras referem-se à definição de pobreza apresentada pelos documentos do BM nos anos de 2000 e 2001.

<sup>42</sup> De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92), o projeto da Terceira Via em emergência nesse período destacava que a formação do novo homem deveria estar atenta mais a aspectos psicológicos e socioafetivos do que a uma formação de caráter mais técnico. Nesse sentido, deveria atender às seguintes competências: “[...] saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar”.



manutenção do sistema capitalista (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, cabe analisar que a retomada da educação integral pela política pública foi gestada pelo projeto político, social e econômico da 'Terceira Via' ou 'social-liberalismo'<sup>43</sup>, que no Brasil expande-se a partir de meados dos anos 1990 como alternativa para amenizar os efeitos negativos do neoliberalismo (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), a Terceira Via representa um projeto que mantém as premissas do neoliberalismo associadas a elementos centrais do reformismo socialdemocrata.

A doutrina neoliberal e a Terceira Via, a despeito de concordarem no diagnóstico de que o culpado da crise é o Estado, defendem distintas estratégias para sua superação. Nos dois casos, o Estado deixa de ser o responsável direto pela execução das políticas sociais, mas, enquanto o neoliberalismo defende a privatização e passa essa responsabilidade para o mercado, a Terceira Via repassa a responsabilidade para organizações da sociedade civil, criando o conceito de "público não-estatal", na passagem de um Estado de bem-estar social para uma sociedade de bem-estar social. Dentre as práticas utilizadas pelo Estado neoliberal da Terceira Via, destacam-se: a interferência na legislação e a concepção de estruturas regulatórias que privilegiam interesses específicos; o fato de o Estado assumir o risco nas tão festejadas parcerias público-privadas; a multiplicidade das maneiras de "vigiar e punir" voltadas à classe trabalhadora; o fato de o Estado ter o dever de proteger os interesses corporativos, se necessário reprimindo a dissensão (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010, p. 71).

De acordo com Peroni e Caetano (2012), o Terceiro Setor<sup>44</sup> é o protagonista desse processo, falando em nome da sociedade civil. Segundo as autoras, a Terceira Via, assim como no passado a Social Democracia e o Desenvolvimentismo, propõe reformas por dentro do capitalismo, ressaltando, portanto, a importância da governança, a partir de um pacto entre a sociedade,

<sup>43</sup> Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira, (2010) o repúdio à perspectiva neoliberal em alguns países da América Latina contribuiu para que partidos autodenominados de esquerda conquistassem o poder. Ainda segundo os autores, esses governos fundamentam-se em perspectivas distintas: um neoliberalismo de Terceira Via ou aqueles que apostam na construção do chamado 'socialismo do século XXI'.

<sup>44</sup> De acordo com Peroni e Caetano (2012), o Terceiro Setor é a alternativa apresentada pelos teóricos da Terceira Via para solução da crise do Estado. O Terceiro Setor, composto por entidades, organizações, associações comunitárias, alguns movimentos sociais, fundações, cooperativas e empresas autodenominadas cidadãos, é entendido como o 'público não-estatal', nem Estado, nem mercado. A partir dessa configuração modifica a questão social transferindo as responsabilidades do Estado para o indivíduo, impulsionando a disputa pelo fundo público através de uma parceria que ideologicamente se define como 'parceria entre Estado e sociedade civil'.

o mercado e o setor público. No entanto, nesse pacto, sociedade civil e Estado são tratados de modo abstrato, desconsiderando as contradições de classe acirradas pelo processo de reestruturação produtiva.

No caso dos países latino-americanos, o combate à pobreza e a preservação do meio ambiente tornaram-se os instrumentos centrais para a conciliação de classes no sentido da ‘construção de uma economia mundial para todos’, conforme lema do Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir de meados da década de 1990 (FALLEIROS, PRONKO e OLIVEIRA, 2010).

Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) destacam que novas e renovadas organizações empresariais contribuíram para a difusão de uma visão da sociedade civil como ‘reino do bem’ ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais e assim se utilizam das mais variadas estratégias para adequar os projetos da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital.

Um dos exemplos desse processo é o movimento Todos Pela Educação, um dos principais propulsores da retomada da educação integral pela política pública educacional. A educação integral apresenta-se no plano de metas do Compromisso Todos Pela Educação de 2003, sendo que em 2007, cinco<sup>45</sup> dessas metas, entre elas a educação integral, foram incorporadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Saviani (2007a) destaca que, embora os clamores por uma educação de qualidade historicamente estivessem presentes na luta dos educadores, apenas a partir das manifestações reunidas no Termo de Compromisso Todos Pela Educação ganharam maior visibilidade por parte do governo. Segundo o autor, o Termo Compromisso Todos Pela Educação, ainda que se apresente

---

<sup>45</sup> Meta 1 – Acesso: “Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”. Meta 2 – Alfabetização: “Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental”. Meta 3 – Qualidade: “Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. Meta 4 - Conclusão: “Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio”. Meta 5 – Investimento: “Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: set. 2012).

como uma iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais para a solução dos problemas da educação, constitui-se de fato em uma aliança protagonizada pelos principais grupos empresariais do país, como Grupo Gerdau, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo<sup>46</sup>.

Martins (2008) destaca que, embora ao longo de nossa história a classe empresarial tenha se empenhado em traduzir seus interesses nas leis e espaços educativos, pela primeira vez institui-se um organismo específico para articular suas propostas diretamente aos programas do Estado.

Além dos grupos empresariais, participam do Compromisso Todos pela Educação diversas organizações da sociedade civil, sindicalistas, intelectuais, grande mídia e o próprio governo federal. Dessa forma, o movimento cumpre o duplo papel de vincular-se estreitamente à esfera governamental e assumir um papel de vigilância sobre a mesma através dos preceitos de responsabilização e controle social (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011).

Desta forma, é possível observar que o protagonismo das organizações populares, aspecto central na concepção de educação integral na perspectiva da onilateralidade, parece ofuscado pela difusão dos discursos de 'educação para todos', como se perspectivas antagônicas pudessem ser contempladas por um mesmo projeto societário e, nesse caso, protagonizadas pelas grandes organizações empresariais do país.

A retomada da educação integral como uma das pautas da política pública deve-se também aos resultados das avaliações externas<sup>47</sup> da Educação Básica e de pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas Para Infância (UNICEF)<sup>48</sup>, que indicam a educação integral como uma das estratégias para a qualificação da Educação Básica. Esse aspecto demonstra

---

<sup>46</sup> Quanto a esse aspecto, o autor destaca ainda o cuidado que se deve ter de aderir de forma ingênua "às boas intenções que agora teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas" (SAVIANI, 2007a, p. 21).

<sup>47</sup> As avaliações externas do sistema de ensino, das quais faz parte o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fundamenta-se no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é um programa que tem por objetivo principal produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas para qualificação da educação dentro e fora dos países participantes. Participam do PISA os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e alguns países convidados, como é o caso do Brasil (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: set. 2012).

<sup>48</sup> Mais informações sobre essa pesquisa intitulada 'Perspectivas da Educação Integral' podem ser encontradas no documento 'Tendências para a Educação Integral' (UNICEF e FUNDAÇÃO ITAÚ, 2011) elaborado em conjunto pela Fundação Itaú e UNICEF.

que a política pública de educação integral em estudo foi pensada a partir de uma concepção gerencialista de educação na qual a partir de um diagnóstico da 'crise' dos sistemas de ensino, nesse caso, apontada por avaliações externas, sugere ações para qualificar a gestão desses sistemas, como se apresenta nas orientações dos documentos do programa Mais Educação analisados no capítulo seguinte. Nesse processo, a partir de um consenso sobre as precárias condições dos sistemas públicos de ensino, os governos encontram as bases para a indução das políticas necessárias à reorganização do sistema social (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Assim, o Programa Mais Educação surge como uma das estratégias para promover a Educação Integral na escola pública, a partir da Escola de Tempo Integral, tendo como critério de prioridade em suas primeiras experiências implementadas escolas de centros urbanos em situação de vulnerabilidade social e com baixo nível no IDEB<sup>49</sup>, contexto em que se inclui a escola investigada.

O Programa Mais Educação constitui uma das propostas do PDE divulgado em 2007. Com o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), os diferentes ministérios foram instigados a apresentar ações que possibilitassem a efetivação do referido plano. Com esse intuito, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou o PDE que, segundo a proposta, além de focar a democratização no acesso às instituições de ensino, apresenta ações no sentido de qualificar o sistema de ensino, suprimindo as 'deficiências' básicas da educação que, de acordo com as avaliações externas realizadas nos últimos anos, entre elas a Prova Brasil<sup>50</sup>, apresentam-se como

---

<sup>49</sup> Segundo o INEP, o IDEB constitui um dos indicadores capazes de apontar as 'deficiências' do sistema de ensino, possibilitando identificar suas 'causas' e contribuir na elaboração das medidas necessárias para a qualificação desse nível de ensino. Os resultados da Prova Brasil realizada em 2005 serviram de base para a elaboração do IDEB. A partir de um estudo sobre esses resultados, realizado pela UNICEF, juntamente com o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estipulou-se que o IDEB seja calculado a partir de dois indicadores: o desempenho dos estudantes nas avaliações do INEP e a taxa de aprovação, ou seja, além de refletir o desempenho dos estudantes deve também apontar o tempo necessário em média para que os estudantes concluam cada ano do Ensino Fundamental (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: set. 2012).

<sup>50</sup> A Prova Brasil constitui um exame a partir do qual se avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é realizada com alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: set. 2012).

entraves para a superação das desigualdades educacionais e, portanto, para a ‘aceleração do crescimento nacional’ (MEC, 2009).

Segundo Leher (2007), o PAC é a materialização a nível nacional das medidas de reorganização do capitalismo em nível mundial, conduzindo a reprimarização dos países subdesenvolvidos de acordo com as novas demandas do capital. O autor afirma que, sob o discurso do crescimento econômico e social, o Estado nacional encontra o consenso para aplicar as políticas necessárias a esse processo de reorganização do capital, agindo, assim, como fator de agravamento da condição capitalista dependente do país no contexto político e econômico mundial. Destaca ainda a precariedade da política de investimentos para educação proposta pelo PAC, uma vez que, segundo as avaliações dos organismos internacionais, o problema da educação refere-se à gestão dos sistemas de ensino e não aos baixos investimentos na educação. Dessa forma, caberia ao Estado gerir um sistema de avaliação que monitore a qualidade da educação e realize os ajustes necessários na gestão de seus recursos<sup>51</sup>.

Entretanto, se observa que essa não é apenas uma política de caráter economicista pois, ao enfatizar seu direcionamento prioritário para escolas de centros urbanos em situação de vulnerabilidade social, o Programa Mais Educação demonstra estar em consonância com o ideário da Terceira Via que aponta o ‘controle da pobreza’ como uma das demandas da política pública. Esse fato lhe confere características peculiares e contradições analisadas no capítulo seguinte.

Com base em uma análise macro sobre a origem e inserção dessa política no atual contexto, podemos concluir que a concepção de educação integral difundida pelo Programa Mais Educação apresenta-se em consonância com as principais demandas do capitalismo no âmbito da educação

---

<sup>51</sup> Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à meta nacional do IDEB, a qual deverá atingir o índice de 6,0 até 2021, sendo estipulada a partir da comparação com o nível de qualidade educacional em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação) da média atual dos países desenvolvidos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a comparação dos resultados dos exames nacionais com contextos internacionais responde mais a exigências formais do que necessidades concretas dos sistemas de ensino, pois desconsidera que os investimentos em educação nos países desenvolvidos diferem muito dos investimentos nacionais. Dessa forma, os baixos resultados são abstraídos de suas condições objetivas de produção e atribuídos a problemas de gestão dos recursos materiais e das práticas educativas.

escolarizada, o que lhe confere um sentido oposto à concepção de educação integral na perspectiva da onilateralidade.

Contudo, a análise das principais contradições da concepção de educação integral apresentada pelo Programa, possibilita vislumbrar ações necessárias para, a partir das condições históricas que se apresentam desconstruir o falso consenso em torno de uma perspectiva única de educação integral, resgatando a radicalidade da concepção de educação integral na perspectiva da emancipação humana, e, sobretudo, evidenciando as possibilidades de disputa pelos educadores comprometidos com essa perspectiva, no sentido de uma educação integral que contribua para elevar as classes trabalhadoras em sua condição de protagonistas na luta por uma sociedade emancipada da divisão de classes.

### **3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Com base nas análises realizadas no capítulo anterior, observa-se que a educação integral ao ser incorporada pelas políticas públicas educacionais assume um sentido oposto daquele atribuído por Marx e Engels (2004) e autores de vertente marxista. De acordo com o momento histórico no qual emergem, essas políticas públicas educacionais tendem a vincularem-se às necessidades do projeto social vigente, assumindo demandas referentes ao processo de reorganização do sistema capitalista.

Com o objetivo de analisar criticamente a concepção de educação integral difundida pelo Programa Mais Educação, o presente capítulo dedica-se a apresentar o estudo realizado sobre os documentos do Programa. Além disso, procurando apreender o movimento dialético pelo qual essa categoria assume determinada configuração ao ser implementada na realidade escolar, o capítulo apresenta a análise da concepção e prática de educação integral apresentada pelos sujeitos envolvidos com o Programa em uma das escolas em que o mesmo é implementado.

#### **3.1 A concepção de educação integral do Programa Mais Educação segundo os documentos analisados**

Com o objetivo de analisar a concepção de educação integral difundida nos documentos do Programa Mais Educação, uma das etapas da fase empírica da pesquisa ocupou-se da análise documental.

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada ao longo desta pesquisa, entende-se que os documentos que orientam as políticas públicas educacionais “[...] não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 2). Nesse sentido, a partir da análise dos documentos, o que se procura é confrontar as orientações explicitadas em relação à educação integral, com as demandas mais gerais do contexto social, político e econômico no qual se insere o Programa Mais Educação. Dessa maneira, se busca analisar as contradições que se explicitam não apenas no

campo das ideias que fundamentam a concepção de educação integral difundida pelo Programa, mas, sobretudo, na realidade histórico-material<sup>52</sup> em que o mesmo se apresenta. De acordo com Evangelista (2009, p. 5)

Se compreendermos a empiria como “gestada” na história, como manifestação da consciência humana na história, e se a tomamos como possível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria.

Portanto, compreende-se a concepção de educação integral apresentada nos documentos selecionados como resultado do movimento histórico, ou seja, não como uma continuidade histórica linear em relação às concepções de educação integral e políticas públicas de períodos anteriores, mas sim como resultado da constante disputa de contrários que constitui o movimento histórico. Essa perspectiva aponta para a necessidade de apreensão das contradições que constituem a categoria em estudo, exigindo que, a partir do questionamento<sup>53</sup> sobre qual seria a concepção de educação integral apresentada pelos documentos do Programa, se procure analisar os principais embates do contexto histórico, político, econômico e social do qual emerge essa categoria.

Dessa forma, os documentos representam importantes fontes da pesquisa uma vez que sintetizam as ideias e concepções resultantes desse movimento histórico-material e, portanto, para sua análise, recorre-se à mediação da teoria e da historicidade apresentadas nos capítulos anteriores. Nesse processo o desafio está em encontrar o sentido da concepção de educação integral apresentada pelos documentos e a partir disso construir

<sup>52</sup> De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada ao longo desta pesquisa, a análise dos documentos não se limita ao objetivo de apreender a categoria de educação integral, pois como destaca FRIGOTTO (2000, p. 86), na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético a pesquisa “[...] não se limita a apreensão de um conjunto de categorias e conceitos. Não se trata de homogeneizar o discurso. É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica”. Neste sentido, objetiva-se reconstituir o movimento contraditório do real que determina a categoria em estudo.

<sup>53</sup> Segundo Evangelista (2009, p. 7) “[...] interrogar significa apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida”.



conhecimentos que permitam ir além do entendimento das fontes e contribuir para a compreensão dos diferentes projetos históricos e perspectivas em disputa (EVANGELISTA, 2009)<sup>54</sup>.

Assim, em um primeiro momento, foi realizada a leitura dos diversos documentos disponibilizados no site do MEC referente ao Programa Mais Educação. Alguns desses documentos foram também disponibilizados pela coordenadora do programa na escola investigada.

Nessa etapa, se teve acesso a um total de vinte documentos<sup>55</sup>, entre aqueles que orientam a implementação do Programa e os que apresentam as concepções teóricas que embasam a sua proposta, além de legislações que fundamentam e/ou regulamentam a implementação do mesmo. Após a leitura desses documentos, realizou-se a seleção daqueles que apresentavam maior relevância para o tema da pesquisa. Para a seleção dos documentos a serem analisados, adotou-se por critério a abordagem mais direta da categoria de educação integral, ou seja, foram selecionados aqueles documentos que apresentam por foco central a concepção de educação integral que embasa a proposta do Programa.

<sup>54</sup> Evangelista (2009, p. 7) afirma que “[...] trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”.

<sup>55</sup> Os documentos acessados foram: 1 – ‘Bairro-escola passo a passo’ (ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ, 2013); 2 – ‘Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: um estudo qualitativo’ (BRASIL 2010); 3 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Alfabetização’ (BRASIL, 2009b); 4 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Acompanhamento Pedagógico’ (BRASIL, 2009c); 5 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Cultura Digital’ (BRASIL, 2009d); 6 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Cultura e Artes’ (BRASIL, 2009e); 7 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Direitos Humanos em Educação’ (BRASIL, 2009f); 8 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Educação Ambiental’ (BRASIL, 2009g); 9 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Educação e empreendedorismo na educação pública – promovendo o protagonismo infanto-juvenil’ (BRASIL, 2009h); 10 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Educação Inclusiva’ (BRASIL, 2009i); 11 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Investigação no campo das Ciências da Natureza: natureza e sociedade’ (BRASIL, 2009j); 12 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Promoção da Saúde’ (BRASIL, 2009k); 13 – ‘Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade’ (BRASIL, 2009l); 14 – ‘Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/Educação Integral exercício 2011’ (BRASIL, 2011a); 15 – ‘Cadernos CENPEC, Educação Integral’ (n. 2, 2006); 16 – ‘Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada’ (BRASIL, 2011a); 17 – ‘Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral: Caderno para professores e diretores de escola’ (MEC, 2009n); 18 – ‘Programa Mais Educação passo-a-passo’ (BRASIL, 2011c); 19 – ‘Educação Integral: Texto referência para o debate nacional’ (BRASIL, 2009a); 20 – ‘Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território’ (BRASIL, 2009m).

A partir desse critério, foram eleitos cinco documentos para análise: A – ‘Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada’ (BRASIL, 2011b); B – ‘Programa Mais Educação passo-a-passo’ (BRASIL, 2011c); C – ‘Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral - Caderno para professores e diretores de escola’ (BRASIL, 2009n); D – ‘Educação Integral: Texto referência para o debate nacional’ (BRASIL, 2009a) e E – ‘Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território’ (BRASIL, 2009m)<sup>56</sup>.

Com base na questão central sobre qual a concepção de educação integral apresentada pelo Programa, a leitura inicial demonstrou a necessidade de atentar para outros dois eixos enfatizados nos documentos: a relação Estado e sociedade e as orientações para a implementação da proposta. Diante da forma dispersa como a concepção de educação integral é apresentada pelos documentos, observou-se a necessidade de uma maior atenção em relação a esses dois eixos, uma vez que expressam uma relação direta com a concepção de educação integral que se almeja difundir através da política educacional proposta.

Desse modo, para o momento da análise considerou-se a relação entre estes eixos, procurando uma compreensão aprofundada sobre a concepção de educação integral expressa nos documentos e sua relação com o projeto social do Estado e os processos de mediação dos quais se utiliza.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), documentos sobre política pública “[...] disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. É nesse sentido que ao longo da análise documental procurou-se observar que conceitos e argumentos são privilegiados e quais são intencionalmente desprezados ou omitidos, ou seja, empenhou-se um esforço no sentido de captar o que os documentos dizem e também o que não dizem sobre a categoria em estudo (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Desse modo, o primeiro esforço na análise dos documentos foi no sentido de apreender a definição de educação integral apresentada. Um

---

<sup>56</sup> Utilizamos as letras (A, B, C, D e E) que antecedem os documentos para referenciá-los ao longo do texto.

primeiro aspecto que se observa nos documentos analisados é que os mesmos dedicam a maior parte de seu conteúdo às orientações para implementação da política de educação integral enfatizando a necessidade de uma nova relação entre Estado, escola e sociedade civil. A concepção de educação integral defendida pelo Programa não é explicitada com a mesma ênfase, exigindo um esforço maior para sua apreensão, a partir da análise das diferentes ideias que se articulam à mesma ao longo dos documentos e das estratégias sugeridas para sua implementação. O mesmo pode-se afirmar em relação aos referenciais teóricos que embasam a concepção de educação integral difundida pelo Programa.

O documento A (BRASIL, 2011b) afirma que a concepção de educação integral do Programa Mais Educação parte das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro mas, no entanto, está sendo reinventada ao longo dos anos por sujeitos envolvidos no debate sobre o tema. O documento D (BRASIL, 2009a), por sua vez, cita várias experiências de educação integral no Brasil com concepções diversas e até mesmo antagônicas destacando que ambas entendem a educação integral como uma formação completa. Segundo este documento

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que **as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas** (Grifos nossos) (BRASIL, 2009a, p. 18).

De acordo com o documento podemos observar que se presume uma separação entre os fundamentos ‘político-ideológicos’ e as práticas educativas que visam a uma formação completa, uma vez que afirma que as conhecidas experiências e concepções de educação integral se diferenciam quanto a esses princípios, porém suas atividades se assemelham. Com isso observamos um risco de esvaziamento da concepção de educação integral, reduzindo-a a atividades educativas e distanciando-a dos fundamentos políticos, sociais, econômicos e culturais que determinam as intencionalidades de cada uma dessas concepções e experiências de educação integral.

Já o documento C<sup>57</sup> (BRASIL, 2009n) enfatiza a perspectiva intercultural e fundamenta a concepção de educação integral, apoiando-se em autores como Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

Nesse sentido afirma que a concepção intercultural de educação integral

[...] surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo. A educação, como nos ensinou Paulo Freire, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício (BRASIL, 2009n, p. 17).

O mesmo documento destaca ainda:

Este trabalho também foi inspirado nas ideias de alguns antropólogos e pensadores da cultura contemporânea e busca aproveitar essas contribuições teóricas para a construção de propostas interculturais para educação integral. Esses autores nos ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas (BRASIL, 2009n, p. 21 e 22).

Com base nesse referencial observa-se como ponto de partida da proposta de educação integral a ‘inter-relação entre culturas’ e, portanto, tem como um de seus objetivos oportunizar as ‘trocas culturais’. Além disso, a categoria ‘diálogo’ é apresentada com o sentido de instrumento de negociação dos conflitos, esvaziando-se do sentido dialético de reflexão e prática de transformação radical da realidade que Freire (1987) lhe atribui em *Pedagogia do Oprimido*. No mesmo sentido, ao longo dos demais documentos são enfatizados como pilares da concepção de educação integral defendida pelo programa: a necessidade de diálogo entre escola e comunidade ampliando-se espaços de participação; a necessidade de valorização das experiências de ambas; o respeito às diferenças; a necessidade de formar para ‘lidar com um

---

<sup>57</sup> Entre os documentos analisados, o documento C (BRASIL, 2009n) é o único que dedica a maior parte de seu conteúdo para a explicitação dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a concepção de educação integral difundida pelo programa.

mundo instável, em constantes transformações'; o compartilhamento das responsabilidades pela educação e a necessidade de formar para a cidadania.

No documento D (BRASIL, 2009a) encontramos um trecho que sintetiza alguns desses pilares

Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, as diversas experiências comunitárias precisam estar articuladas aos principais desafios enfrentados por estudantes e professores. Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral. Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (BRASIL, 2009a, p. 34 e 35).

Como se observa, o distanciamento entre escola e comunidade é entendido como um 'distanciamento cultural' e, portanto, encontramos uma preocupação explícita de que a escola promova o 'diálogo intercultural' e a 'ressignificação das experiências'. Essa preocupação também está presente nos objetivos do Programa expressos no documento C (BRASIL, 2009n, p. 15)

Como o objetivo do Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes.

A partir dessa citação se pode observar o entendimento de educação integral como reunião de diferentes 'áreas, experiências e saberes'. Observa-se também uma forte aproximação com a concepção de educação integral defendida pelo movimento Escola Nova<sup>58</sup> que, conforme apresentado no capítulo anterior, propunha uma reforma do sistema educacional articulada às transformações sociais em curso na época. Um primeiro aspecto que vai de

---

<sup>58</sup> Essa constatação corrobora com os resultados da pesquisa realizada por Nóbrega e Silva (2010) como parte da investigação realizada pelo grupo GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre da Universidade Federal de Pernambuco. Esses resultados podem ser encontrados no artigo 'Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação: Analisando valores, diretrizes e objetivos' de Nóbrega e Silva (2010).

encontro a essa concepção é a ênfase no que se refere ao papel da escola na formação dos indivíduos para um mundo em transformação<sup>59</sup>. Um segundo aspecto diz respeito à ideia de ‘experiência’ que está presente na visão pragmatista do Movimento Escola Nova e refere-se ao que no pensamento de Dewey é entendido como a própria vida (CAVALIERE, 2002). Nessa perspectiva entende-se que a escola deve oportunizar as experiências reflexivas que geram aprendizagens e mudanças de comportamento e consequentemente modificam as experiências futuras (CAVALIERE, 2002). Segundo Cavaliere (2002, p. 261) “seu projeto de escola [de Dewey] é um projeto de comunidade intersubjetiva, que democraticamente estrutura, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva”.

A aproximação com a perspectiva do Movimento Escola Nova pode ser observada ainda pela ênfase na concepção de educação integral apresentada pelos documentos em relação à articulação entre o currículo escolar e “as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana” como formação necessária para a vida em sociedade.

Pode-se dizer, conforme Guará (2006), que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreenda, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009a, p. 29).

No documento A (BRASIL, 2011b), também com base na mesma autora, encontramos a afirmação de que a relação entre o currículo escolar e os saberes das comunidades nas quais as escolas se inserem, pode ainda

---

<sup>59</sup> Segundo o documento D (BRASIL, 2009a, p. 38): “A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.”

[...] contribuir para mudanças positivas em valores, atitudes e comportamentos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não é responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, porque somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes (BRASIL, 2011b, p. 26).

Observa-se que, com base em Guará (2006), a definição de educação integral enfatiza a articulação dos conteúdos curriculares com a vida dos estudantes e o diálogo entre escola e comunidade, destacando o potencial desta na mudança de “valores, atitudes e comportamentos”.

Ainda no mesmo documento a ideia de diálogo entre comunidade e escola é reforçada e articulada com a importância do território na construção de uma identidade coletiva.

As coisas acontecem em um determinado lugar: a escola. Esta, por sua vez, não está num espaço qualquer: ela faz parte de uma comunidade, em um bairro, que se articula com outros para compor uma cidade. A este lugar, onde se encontra a escola, chamamos **território**, o **lugar** onde as pessoas vivem e agem. É nesse território que nós estabelecemos laços que definem as relações de trabalho, a convivência com outras pessoas, construímos teias que envolvem elementos simbólicos, de ética, de moral, de comportamento, de cultura, de conceitos estéticos, formando um conjunto que revela o sentido do que significa viver em sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele para realizar-nos como indivíduos, como seres sociais, como coletividade (BRASIL, 2009a, p. 35).

Conforme se observa, o documento referido enfatiza os aspectos simbólicos e culturais do local e a predominância deles na formação dos indivíduos e nas suas práticas sociais. O “sentido do que significa viver em sociedade” conforme se apresenta nos documentos, parece associado aos ‘laços’ que estabelecemos com outras pessoas do território em que vivemos. Por sua vez, nos documentos, esses laços aparecem relacionados apenas aos “elementos simbólicos, de ética, de moral, de comportamento, de cultura, de conceitos estéticos” (BRASIL, 2009a, p. 35). Não encontramos nos documentos referências às condições de produção da vida que influenciam os modos de ser, sentir e pensar dos sujeitos, conforme demonstraram Marx e Engels (1984 e 2009) ao analisar a formação humana sob o modo de produção capitalista. As próprias relações de trabalho aparecem nos documentos como definidas por ‘laços’ que estabelecemos com o local que habitamos. A relação do

território local com o contexto amplo no qual se insere não é ressaltada pelos documentos, transmitindo uma falsa ideia de ‘autonomia’ das práticas locais e omitindo as relações com um contexto mais amplo que influencia diretamente a configuração do local.

Além disso, ao considerar a possibilidade de uma educação integral que incluía a ‘formação’ de valores, comportamentos e atitudes, conforme se explicita nos documentos, demonstra-se o distanciamento dessa concepção de educação integral em relação à concepção marxista de educação integral. Para Marx e Engels (1978) a formação moral e política dos trabalhadores deveria resultar de suas práticas junto às próprias organizações dos trabalhadores (associações, sindicatos e partidos). Marx e Engels (1978; 2009) rejeitavam a ideia de uma educação política dos trabalhadores a cargo do Estado, pois afirmavam que os obstáculos para uma formação humana integral encontravam-se nas bases da sociedade de classes e nenhuma pregação moralizante poderia alterar essa realidade. Sua proposta de educação integral politécnica enfatizava a necessidade de oportunizar uma formação física, intelectual e politécnica aos trabalhadores e, nesse caso, poderia ser financiada pelo Estado e oferecida nas escolas. Essa formação somada à formação política advinda das práticas sociais dos trabalhadores é que a elevaria à classe revolucionária. Esse aspecto, conforme enfatizamos ao longo do texto, destaca a articulação fundamental entre a proposta de educação integral de Marx e sua perspectiva da onilateralidade.

Com base na análise dos documentos, percebe-se que o acesso aos conhecimentos científicos e historicamente acumulados pela humanidade não é destacado como uma das prioridades do Programa, embora enfatize em todos os documentos a articulação desse Programa com a necessidade de qualificação da Educação Básica. Em contrapartida, todos os documentos analisados destacam exaustivamente a necessidade de diálogo entre escola e comunidade, entendida como compartilhamento de responsabilidades e de ‘saberes’.

Para cumprir a meta de qualificação da Educação Básica, o Programa prevê que a escola além de ‘educadora’ deve ser também ‘protetora’ e assim atribui uma série de funções que até então não faziam parte de sua rotina



Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. Diante disso, aos educadores, também vêm sendo conferidas tarefas que não lhes competiam há algum tempo atrás, o que tenciona ainda mais a frágil relação que se estabelece entre esses profissionais e a escola como a encontramos hoje (BRASIL, 2009a, p. 19).

Segundo os documentos, observa-se que as responsabilidades assumidas pela escola através do Programa, ou seja, o ‘atendimento’ que oportunize alimentação, atenção à saúde, lazer, acesso a cultura e ‘ocupação’ do tempo livre, são entendidas como necessidades básicas para viabilização do trabalho pedagógico. Ainda que se perceba como fundamental que essas necessidades sejam supridas, é importante considerar que o ‘atendimento’ dessas demandas através da escola não é a única forma e, a nosso ver, nem a mais apropriada, para contemplar as necessidades acima destacadas, uma vez que essa opção implica uma alteração significativa no papel da escola das classes trabalhadoras, conforme os próprios documentos destacam.

A partir da absorção de novas responsabilidades a escola pública que se direciona a classe trabalhadora corre o risco de colocar em segundo plano aquilo que para Marx e Engels (1978) poderia representar sua principal contribuição para a formação dos trabalhadores, o acesso aos conhecimentos científicos.

Saviani (1994) afirma que atualmente a escola passa por um processo de ‘hipertrofia’, ou seja, um alargamento de seus encargos. Segundo o autor isso se deve ao fato de que na sociedade contemporânea a escola assume a forma dominante de educação. Assim, absorve uma série de atividades que se acredita terem alguma função educativa, além das atividades extracurriculares. Entretanto, paralelamente a esse processo de hipertrofia o autor observa que atualmente vivencia-se um processo de secundarização da escola apoiado no

discurso de que a educação escolar não é a única nem a principal forma de educação. Saviani (1994, p. 8) alerta então para a contradição que a escola vivencia atualmente:

Ao mesmo tempo em que a escola é desvalorizada, ela é hipertrofiada. Essa contradição atravessa o próprio interior da escola; pode-se dizer que existe essa tendência de se dar com uma mão e tirar com a outra. Ela se amplia e se esvazia ao mesmo tempo. Estende-se, mas perde substância. Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir. Isso é mais ou menos palpável observando nossas escolas.

Desse modo, se reproduz a contradição de classes que marca o papel da escola na sociedade capitalista, pois ao não priorizar a socialização do conhecimento “reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 1994, p. 8).

No entanto, segundo os documentos, a função protetora da escola constitui um elemento fundamental no processo de democratização da educação. Observamos esse aspecto como uma diferença radical entre a concepção de educação integral defendida pelo Programa, daquela na perspectiva da onilateralidade, pois, além de afastar-se do papel central que Marx apontava para a educação escolarizada, articula a concepção de educação integral com o ideal de democratização entendido como instrumento para o desenvolvimento da sociedade atual, conforme se observa no documento B (BRASIL, 2011c, p. 6)

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Sobre esse aspecto o que se pode perceber é que a proposta de educação integral defendida pelo Programa, ao afirmar-se como condição para o desenvolvimento de uma sociedade ‘republicana e democrática’, demonstra

sua articulação com os ideais de reformas ou ajustes do sistema capitalista, ao contrário da educação integral na perspectiva da onilateralidade que se pretende constituir como um dos elementos para a superação da sociedade de classes, articulando-se, portanto, com a perspectiva de revolução social. Nos documentos não se encontra nenhuma referência que destaque a impossibilidade de uma formação integral plena sob o modo de produção capitalista, conforme alertavam Marx e Engels (2004).

Ao contrário, os documentos enfatizam que o Programa cumpre papel importante na formação para a cidadania, compreendendo as crianças e jovens como sujeitos de direito.

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. Para isso, faz-se necessário compreender o processo de trânsito paradigmático que estamos atravessando e que inaugura novas perspectivas de futuro (BRASIL, 2009m, p. 18).

Sobre a citação acima dois aspectos se destacam, o primeiro diz respeito à ênfase dada pelos documentos ao ‘sentimento de pertencimento’ ao meio, assegurado às crianças e jovens através da educação integral. O segundo aspecto se refere à ênfase no “processo de trânsito paradigmático” que segundo o documento aponta novas “perspectivas de futuro”. Na sequência o documento reforça essa preocupação:

[...] a Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, **na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional** (Grifos nossos) (BRASIL, 2009m, p. 18).

Assim se observa que o documento referido enfatiza o papel da educação integral como meio de adaptação ou preparação das crianças e jovens às transformações sociais em curso, reafirmando-os como sujeitos de direito. Entretanto, conforme se analisou no capítulo anterior, as referidas transformações do mundo contemporâneo resultam do acirramento no processo de expansão e intensificação do modo de produção capitalista, o que

implica na crescente redução dos direitos sociais das classes trabalhadoras. Desse modo, ao compreender a educação integral como estratégia de ‘proteção’ e desenvolvimento dos sujeitos para um contexto de transformações, os documentos destacam seu potencial como instrumento de adequação desses sujeitos ao atual contexto do capital. Assim, percebemos que os proclamados direitos sociais, para a maior parte da população, continuam no plano formal distantes de sua efetivação na realidade concreta<sup>60</sup>.

Conforme analisou Marx (2009) sob o modo de produção capitalista, os direitos universais compreendem ideais formais que não correspondem à condição concreta da totalidade dos sujeitos. Ao se declarar esses direitos como universais sem que na realidade concreta se efetivem as condições para sua realização, gera-se uma contradição entre o ‘ideário democrático’ e a realidade concreta e desigual em que vive a maior parte da população. Isso pode ser observado a partir da análise dos documentos, pois a desigualdade em que vivem as populações definidas pelo Programa como populações em “situação de vulnerabilidade social” em nenhum momento é apontada como resultado do processo de desigualdade que é intrínseco ao sistema capitalista. Dessa forma, a educação integral proposta pelo Programa distancia-se da perspectiva da onilateralidade pois, ao não questionar as raízes que geram a desigualdade, não pressupõe as possibilidades de superação efetiva, afastando a educação integral defendida pelos documentos da perspectiva da emancipação humana no sentido atribuído por Marx (2009).

Frente ao contexto em que vivem as populações em ‘vulnerabilidade social’, como se observa a partir dos documentos analisados, o Programa apresenta uma preocupação central com a garantia das condições mínimas para que as crianças e jovens permaneçam na escola. Através de ações paliativas realizadas pela escola o Mais Educação busca garantir essa

---

<sup>60</sup> Peroni (2010, p. 13) destaca que, ao assumir como parâmetro de qualidade o mercado, a política educacional, assim como outras políticas sociais, torna-se mais focalizada e fragmentada e deixa de ser considerada direito social. O que, segundo a autora, traz muitas implicações para a democracia, “pois a perda de direitos materializados em políticas ocorre no mesmo momento em que a Terceira Via diz estar radicalizando a democracia ao repassar a execução das políticas para o Terceiro Setor, como se assim a sociedade civil tivesse mais poder”. Nesse sentido, a autora questiona a concepção de participação, “pois a sociedade civil é na verdade chamada, com os sentimentos de filantropia e ajuda mútua, a assumir o papel do Estado, enquanto os impostos são cada vez mais destinados ao setor econômico e principalmente financeiro”.

permanência que nos documentos aparece como fundamental para o sucesso no desempenho escolar e, portanto, para a almejada qualificação da Educação Básica.

Referenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação, a proposta de Educação Integral representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos Sistemas Públicos de Ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas escolas (BRASIL, 2009a, p. 43).

A permanência das crianças e jovens na escola certamente é um fator importante para o avanço em seu conhecimento, entretanto, em nosso entendimento, não deve ser considerado como o único. Conforme já apontado anteriormente, o acesso aos conhecimentos científicos seria o papel central da escola em uma proposta de educação integral que tenha por perspectiva a formação onilateral. Além disso, as ações do Programa que são consideradas como condições para a permanência desses estudantes na escola não devem ser compreendidas como avanços na conquista de seus direitos sociais, uma vez que constituem medidas paliativas como alimentação, acesso ao lazer e atividades culturais, atenção à saúde e reforço escolar, todas oferecidas através da escola. Essas medidas convivem com as precárias condições de moradia de parte desses estudantes, com a realidade do desemprego, subemprego e precarização do trabalho que vivenciam seus pais e muitas dessas crianças e jovens. Desse modo, entendemos que a permanência das crianças e dos jovens na escola, mesmo que contribua para o avanço de alguns no seu desempenho escolar, não apresenta o potencial de alterar significativamente a realidade que vivem, diferentemente do que destacam os documentos do Programa. Ainda que para alguns possibilite ascender para uma condição de trabalho, de vida melhor, não contemplará a todos sem uma profunda mudança nas bases que produzem essa desigualdade.

A formação integral ou politécnica proposta por Marx e Engels (2004), mesmo que constituindo-se em uma formação para a classe trabalhadora ainda sob o modo de produção capitalista, convivendo, portanto, com as desigualdades sociais geradas pelo mesmo, associa-se à perspectiva da onilateralidade e assim, mesmo que configure-se como uma possibilidade conjuntural, pressupõe-se como um dos instrumentos para a transformação

estrutural desse sistema. Tal aspecto constitui uma diferença fundamental entre a educação integral proposta pelo Programa daquela na perspectiva da onilateralidade.

Como se destacou anteriormente, as estratégias para a implementação da educação integral proposta pelos documentos justificam-se como ferramenta de democratização da educação e formação voltada para a cidadania. Nesse sentido, durante a análise dos documentos observou-se a necessidade de uma atenção ao caráter ‘democrático’ que se procura articular à proposta de educação integral apresentada. Para tanto, no segundo momento da análise observou-se as orientações que o Programa apresenta para implementação da educação integral nas escolas públicas e a relação entre Estado e sociedade civil expressa nessas orientações. Assim observou-se que, articulada ao ideal de democratização da educação enfatizado ao longo dos documentos, encontra-se a ideia de que a ‘qualidade da educação pública’ é responsabilidade de todos os segmentos sociais, empresários, comunicadores, esportistas, juristas, militares, trabalhadores ou de outras profissões (BRASIL, 2011b). Dessa forma, grande parte dos documentos é dedicada a enfatizar o “compartilhamento da tarefa de educar” (BRASIL, 2011c, p. 6) como pressuposto fundamental da educação integral proposta.

Ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009a, p. 48 e 49).

Em todos os documentos analisados encontramos a ênfase na construção de espaços de participação da comunidade na escola como instrumento de formação para a cidadania. Nos documentos a ‘comunidade’ é entendida como os mais diferentes segmentos da sociedade civil, pais de estudantes, lideranças comunitárias, sindicalistas, empresários etc, todos responsáveis pela busca de alternativas para a qualificação da educação.

A necessária construção de projetos político-pedagógicos requer estratégia de mobilização, para que os processos educativos sejam pensados por meio da construção de redes socioeducativas, a partir da relação de diálogo aberto entre a escola e a comunidade. Nesses projetos, a escola tem o papel de sede e centro, mas o fluxo de saberes vai além, em busca de valores, conhecimentos, experiências

e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não-formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral (BRASIL, 2011b, p. 32).

Com base no exposto, observamos que a ‘participação’ é compreendida como sinônimo de responsabilização, delegando a busca de soluções para os problemas da escola aos sujeitos que atuam na comunidade escolar. Assim, a participação é entendida em um sentido restrito à resolução de ‘problemas imediatos’. Outro aspecto que se observa é a possibilidade para a ‘participação’ de forma mais direta de empresários e/ou representantes das classes dominantes na definição do projeto de escola, uma vez que eles são os que possuem as melhores condições para ‘colaborarem’ com a escola.

Nesse mesmo sentido, Simionatto e Nogueira (2001, p. 16 e 17) observam que em relação às políticas públicas atuais, “embora no plano discursivo se preconize[m] uma participação de caráter mais coletivo, apontando para um sentido político mais amplo, efetivamente o que se verifica é o caráter acessório de adesão aos programas”, pois

O discurso da participação aparece descaracterizado e reduzido a uma cooperação solidária entre os cidadãos, mediada pelo Estado, ausente de sentido político e envolto em uma grande opacidade e maleabilidade. Estas características decorrem do alto grau de externalidade conferido à participação pelo Estado que, no limite, remete seu conteúdo aos preceitos da democracia liberal. No plano econômico a participação está, de um lado, articulada com as estratégias de hegemonia e, de outro, com as estratégias de acumulação que, dominadas por esta última, têm fortalecido todas as funções do Estado que contribuem para o próprio fortalecimento do capitalismo global.

A redução no sentido atribuído à participação pelos documentos pode também ser observada através da ênfase dada ao papel do Estado na política de educação integral. O papel do Estado é destacado em seus três níveis na articulação das ações de diferentes áreas sociais. Cabe ao Estado: “[...] o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolares e em outros espaços socioeducativos” (BRASIL, 2011b, p. 28). O documento enfatiza, ainda, que o Estado mantém suas funções como avaliador, regulador e financiador. Sua função de avaliador é realizada através de avaliações

externas<sup>61</sup> que servem para a reorganização do sistema educacional tendo em vista as necessidades do sistema capitalista, conforme já discutido no capítulo anterior.

Como se observa, o Estado mantém centralizadas as decisões fundamentais referentes ao Programa e delega aos diferentes segmentos sociais a ‘participação’ ou ‘responsabilização’ nas decisões e necessidades imediatas do contexto local em que o mesmo é implementado.

Nesse sentido, para a implementação da educação integral, o documento A destaca como papel dos governantes “(...) integrar e articular políticas públicas, atuando de forma intersetorial<sup>62</sup> na resolução dos problemas sociais, para superar desigualdades e afirmar o direito às diferenças” (BRASIL, 2011b, p. 5).

Para a concretização de uma proposta de educação integral que “promova a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática” o documento A (BRASIL, 2011b, p. 43) destaca o papel do Estado na construção dos pilares fundamentais para que as escolas possam atingir este fim:

Para a concretização da Educação Integral de Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, é fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos. Para tanto, dois conceitos podem contribuir para o entendimento da atual proposta de Educação Integral: intersetorialidade e governança.

Segundo o documento a intersetorialidade é entendida como instrumento fundamental para a governança<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Conforme se destaca no capítulo anterior, o Programa Mais Educação é um exemplo de política educacional elaborada a partir dos indicativos das avaliações externas.

<sup>62</sup> O Programa Mais Educação é resultado de uma ação intersetorial. Segundo a proposta do programa, a situação de vulnerabilidade social e os baixos índices de desenvolvimento educacional demonstram que, para o contexto dessas escolas, se requer a convergência das políticas públicas sociais e educacionais (BRASIL, 2010). Sendo assim, o programa foi criado pela iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, de acordo com a Portaria Interministerial 17/2007 (BRASIL, MEC, 2011).

<sup>63</sup> Segundo Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), desempenhando o papel de novo ponto de apoio do capitalismo neoliberal, o projeto da Terceira Via tem interferido na passagem de uma



A governança requer, do Estado, a capacidade de coordenar os atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas. Além de fortalecer contextos democráticos, deve poder alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações. Para tanto, a atuação intersetorial é indispensável (BRASIL, 2011b, p. 28).

Assim, além de se observar a relação entre a intersectorialidade e os objetivos de reorganização da gestão do Estado, se destaca o papel da intersectorialidade na produção de consenso.

[...] a intersectorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. [...] Portanto, o primeiro princípio para levar a cabo um programa intersectorial, em tempos de incerteza, consiste **na construção de recursos de poder e legitimidade**, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (Grifos nossos) (BRASIL, 2009m, p. 25 e 26).

Desse modo, ao mesmo tempo em que os documentos enfatizam a necessidade de sujeitos ‘ativos’ e ‘participativos’ na consolidação de uma educação integral, destacam também a importância da produção de consenso a partir do comprometimento de todos em torno de um propósito comum.

Assim, se observa que a categoria de intersectorialidade está relacionada com uma forma de gestão pela qual, em nível macro, o Estado busca articular as ações de seus diferentes setores em torno de um mesmo projeto social, embora ele se efetive através de programas ou políticas públicas focalizadas, ou seja, direcionadas a grupos sociais específicos. Já em nível micro, se observa que esse esforço está conjugado às orientações de implementação da educação integral na escola que, constituindo-se em uma ação intersectorial, cumpre importante papel na “construção de recursos de poder e legitimidade”, conforme se destaca no documento.

Dessa forma, embora se afirme com muita ênfase ao longo dos documentos a necessidade de estabelecer novas relações entre o poder público e a escola e entre a escola e a comunidade, através de relações de compartilhamento, participação e ajuda mútua, a proposta de educação integral defendida articula-se com as estratégias de reorganização das políticas públicas educacionais tendo em vista as novas necessidades dos tempos de incerteza do capital. Com isso se observa que o compartilhamento da tarefa de educar enfatizado ao longo dos documentos evidencia um esforço no sentido de enfatizar uma necessária conciliação de classes em torno de um projeto comum de sociedade, difundido como garantia para que a cidadania se estenda a todos<sup>64</sup>. Observamos, então, que a educação integral no sentido atribuído pelos documentos constitui-se em um elemento de difusão de um entendimento de cidadania como adaptação e conformação à ordem capitalista e busca de soluções para os problemas imediatos a partir desse sistema, sem considerar a possibilidade de uma sociedade que ultrapasse os limites do mesmo e de uma formação que contribua para isso. Assim, a intersectorialidade constitui-se em um instrumento de produção de consenso, ou seja, de consolidação da hegemonia dominante, para conformar grupos com diferentes interesses em torno de um mesmo 'ideal'.

No mesmo sentido que evidenciamos em nossas análises, Shiroma (2001, p. 5) afirma que essas estratégias adotadas pela política pública tratam de “descentralizar questões operacionais, da gestão do cotidiano, enquanto se mantêm centralizadas as decisões estratégicas”. A autora destaca ainda que essa perspectiva está relacionada com a ideia de que “a ação de excluídos representa uma ameaça constante. Argumentos oficiais acabam expressando o que tentam ocultar: a atenção dada à chamada população vulnerável ou grupos de risco decorre da necessidade de controlá-los e do temor de instabilidades decorrentes de seus movimentos”.

Também corroborando com nossas análises, Simionatto e Nogueira (2001, p. 9) destacam que as “falsas representações de participação, mantidas

---

<sup>64</sup> De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 84 e 85), o compartilhamento da tarefa de educar, fundamenta-se na ideia difundida a partir dos anos 1990 e 2000, “como verdade histórica” de que as disputas entre capital e trabalho chegaram ao fim e que para a paz social e conquista do progresso é preciso garantir uma conciliação de classes, a partir de um novo contrato social, “firmado pela negociação equilibrada entre trabalhadores e empresários”, com o objetivo de estender a cidadania a todos os brasileiros.

pelas classes dominantes” contribuem para a conservação de seus privilégios impedindo a organização das classes trabalhadoras em torno de um projeto “realista e revolucionário de sociedade”<sup>65</sup>.

Dessa forma, observa-se que a democratização tão enfatizada pelos documentos, ao se efetivar por uma participação reduzida aos aspectos operacionais e técnicos do Programa, gera uma falsificação dos espaços democráticos e, assim, constitui espaço de desmobilização das organizações populares. Ao afirmam a escola como espaço democrático e participativo, o Programa constitui-se de fato como um instrumento de produção de consenso em torno de um projeto de sociedade que não se coloca em questão, mas se apresenta como o único possível, embora necessitando de ‘reformas’. Em nosso entendimento esse aspecto constitui a principal contradição do Programa que configura um limite radical em relação a uma educação integral na perspectiva da onilateralidade. Conforme demonstrou Marx (2009) ao analisar os limites para a emancipação humana sob o modo de produção capitalista, a afirmação da igualdade, e nesse caso acrescentamos a da participação, como direito universal, mais do que configurar uma contradição com a realidade concreta e desigual em que vive a maior parte da população, constitui um obstáculo para a conquista efetiva desses direitos, uma vez que mascara a realidade desarticulando a organização dos trabalhadores.

É nesse sentido que percebemos que atua a educação integral defendida pelos documentos do Programa Mais Educação, fundamentada na participação como produção de consenso.

Entretanto, considerando que a implementação do Programa corresponde a um movimento dialético entre as ideias apresentadas nos documentos, as ideias e práticas dos sujeitos envolvidos com o Programa

---

<sup>65</sup> Simionatto e Nogueira (2001, p. 9) afirmam ainda que “é nesse contexto que ressurge o Terceiro Setor, fortalecendo a hegemonia do mercado e da lógica empresarial fortalecendo a concepção de responsabilidade social como compromisso individual com a qualidade de vida e a construção de uma sociedade mais justa. Alia-se a essa lógica a ideia de cidadania empresarial, em que os dirigentes cuidam para que “os valores, políticas e práticas da organização se orientem para uma política de responsabilidade diante de toda a sociedade. A atuação social do mundo corporativo já não se limita mais, como antes, às ações filantrópicas eventuais, voltadas para um público específico. Agora, além da comunidade, ela abrange todas as relações – com funcionários, fornecedores, clientes, meio-ambiente, acionistas, concorrentes e governo -, influenciando nas decisões e ajudando a definir estratégias e modelos de gestão. [...] A articulação Estado e mercado recoloca, portanto, o tema da participação no âmbito da política com um significado instrumental e reducionista”.

segundo as condições materiais que se apresentam no contexto local, entendemos que a análise das contradições dessa categoria exige um esforço no sentido de apreender a configuração que assume em um contexto prático, conforme pretendeu-se com a etapa da investigação empírica que apresentaremos no próximo item.

### **3.2 A educação integral segundo as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos com o Programa no contexto investigado**

A presente pesquisa constitui-se também de um estudo de caso, portanto se dedicou ainda a analisar a implementação do Programa Mais Educação em uma das escolas da rede pública municipal de Pelotas. A opção por um estudo de caso partiu da necessidade de uma apreensão mais abrangente e aprofundada da categoria de educação integral difundida e implementada pelo Programa, não se limitando ao que apresentam os documentos. Conforme afirma Triviños (1987), o estudo de caso é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se pretende analisar em profundidade.

A percepção dessa necessidade provém também da perspectiva teórico-metodológica na qual se entende que

[...] a observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo da vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade (MARX e ENGELS, 1984, p. 21).

Nesse sentido, procurando evitar uma interpretação determinista sobre as contradições analisadas nos documentos, percebeu-se a necessidade de investigar o movimento dialético pelo qual elas se expressam em um dos contextos em que o Programa Mais Educação é implementado. Para tanto, a segunda etapa da fase empírica da pesquisa teve como eixo central investigar as concepções de educação integral dos sujeitos envolvidos com o Programa e as estratégias que elaboram para lidar com os limites práticos que encontram em sua implementação. Tendo em vista compreender esse movimento dialético entre as concepções apresentadas pelos sujeitos e a realidade na qual o

programa é implementado, a segunda etapa da fase empírica da pesquisa utilizou-se de observações e entrevistas semiestruturadas<sup>66</sup>.

Como campo para investigação empírica foi escolhida uma das primeiras escolas<sup>67</sup> contempladas com o Programa no município. Um dos critérios para a escolha dessa escola para implementação do Programa foi o fato de que nos últimos anos apresentou um dos mais baixos índices no IDEB no município de Pelotas, segundo as avaliações do MEC, atingindo o índice de 3,4 nos anos de 2005 e 2007, com uma queda para 2,9 em 2009, chegando a 3,9 em 2011, sendo que a meta estabelecida para o ano de 2013 era de 4,5<sup>68</sup>. O segundo critério diz respeito as características socioeconômicas da população e do bairro no qual se situa a escola. Localizada na zona norte, em um loteamento da periferia da cidade, a escola foi selecionada para participar do Programa Mais Educação no ano de 2010 como uma das medidas para diminuir a evasão e a repetência escolar.

Na comunidade residem famílias de baixa renda, cuja maioria é composta por desempregados ou trabalhadores de atividades temporárias, sem vínculo empregatício. Distante aproximadamente seis quilômetros do centro da cidade, o local<sup>69</sup> apresenta características comuns a bairros de periferia das grandes cidades, como deficiências em relação aos diferentes serviços públicos de infraestrutura: falta de tratamento na rede de esgoto, áreas alagadiças, falta de calçamento na maioria de suas ruas, além de condições precárias de moradia<sup>70</sup>.

---

<sup>66</sup> Segundo Vianna (2007) a observação semiestruturada é aquela que ocorre no contexto natural e o pesquisador não procura observar um comportamento específico ou testar suas hipóteses, mas observa com base na delimitação de seu problema de pesquisa e registra as diferentes ocorrências do momento observado. Por sua vez, a entrevista semiestruturada, segundo Triviños (2001), constitui-se por um determinado número de perguntas básicas sobre o foco da questão investigada, podendo ser ampliado no decorrer da entrevista. De acordo com Triviños (2001, p. 86) "Se o roteiro da entrevista tinha um caminho traçado, ele se conserva; porém, enriquecido com as novas perguntas e respostas. Desta maneira, a entrevista semiestruturada se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes".

<sup>67</sup> Optou-se por manter oculto o nome da escola de forma a preservar a identidade dos sujeitos entrevistados e observados.

<sup>68</sup> Os resultados do IDEB foram obtidos no site do INEP (disponível em <<http://sistemasideb.inep.gov.br/>>, acesso em dez. 2013. Até o presente momento não foram divulgados os resultados referentes ao ano de 2013, apenas as metas projetadas.

<sup>69</sup> O conjunto das informações sobre o bairro – surgimento e características sócio-geográficas – são referenciadas na pesquisa de conclusão de curso de Letícia Fonseca da Silva Barcelos, apresentada ao curso de Geografia da UFPel, no ano de 2003.

<sup>70</sup> O loteamento teve origem no final da década de 1980 e início da década de 1990, com um processo de ocupação irregular dos terrenos desocupados, ou seja, não partiu do

Nesse contexto, a escola, fundada em 1991, atualmente atende a aproximadamente 350 alunos de classe popular, entre a pré-escola e o sexto ano do Ensino Fundamental, contando também com uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Desse total, cento e vinte estudantes do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e quatorze anos, participam do Programa Mais Educação<sup>71</sup>.

A escola, situada na rua principal do bairro, em sua estrutura física conta com doze salas de aula, refeitório, miniauditório, uma pequena sala de informática, biblioteca e área esportiva coberta. Contudo, apesar da diversidade de espaços, a escola apresenta problemas de infraestrutura. O pátio não possui escoamento, sendo frequentemente alagado com águas das chuvas, dificultando, inclusive, o acesso à escola. O sistema de ventilação das salas também é inadequado, sendo que em dias quentes torna-se difícil permanecer em seu interior. A sala de informática, pelo espaço reduzido e número insuficiente de computadores em condições de uso, dificulta atividades de turmas com mais de quinze alunos.

Quanto aos recursos humanos, a escola dispõe de funcionários para os diferentes setores, como alimentação, limpeza, secretaria e biblioteca. Além disso, a maior parte dos seus professores possui curso superior em nível de graduação ou pós-graduação. Entretanto, no período de realização das observações, duas funcionárias e três professoras estiveram em licença de saúde<sup>72</sup>, o que dificulta o trabalho da escola, uma vez que não são contratados

---

planejamento público, mas sim resultou do processo de crescimento desordenado da cidade devido à falta de moradia para as populações de baixa renda. Dentro de um contexto de crise econômica mundial, o município de Pelotas, na década de 1980, sofria as consequências da falência de muitas de suas indústrias, o que aumentou os índices de desemprego e ocasionou uma migração das populações que residiam próximas às áreas industriais ou zonas de escoamento da produção para as zonas leste e norte da cidade. Esse processo contribuiu para que parte da população, que já havia migrado do campo para cidade em busca de emprego no período de expansão das indústrias, migrasse para outros espaços desocupados, ampliando, assim, os bairros de periferia da cidade. Dessa forma, como resultado das múltiplas relações entre a sociedade e seu espaço, relações essas que, no caso do município de Pelotas, estiveram desde sua fundação marcadas pela concentração de renda, contribuiu para o crescimento e expansão desordenada das periferias, impelindo as classes populares desprovidas de capital aos locais que sofrem as deficiências dos serviços públicos e, assim, no final da década de 1980, surge o loteamento no qual a escola está situada.

<sup>71</sup> Conforme se observa, apenas parte dos estudantes da escola é contemplada com a participação no Programa, o que demonstra a impossibilidade em se afirmar esse como um programa de educação integral.

<sup>72</sup> O artigo 'Constituição das doenças da docência (docenças)' de Vieira, Garcia, Martins, Eslabão, Balinhas e Fetter (2010) apresenta resultados de uma pesquisa sobre a saúde dos

profissionais para a substituição, sobrecarregando, assim, os demais profissionais da escola.

O Programa Mais Educação conta com uma professora efetiva da escola para a coordenação das atividades, em um regime de trabalho de quarenta horas semanais. Além disso, com a implementação do Programa a escola recebeu mais uma funcionária responsável pela alimentação, devido ao aumento no número de refeições servidas. Já os monitores que ministram as oficinas do Programa não possuem nenhum tipo de contrato de trabalho; seu vínculo com a escola é a partir do voluntariado, amparado pela Lei do Voluntariado 9.608/1988<sup>73</sup>. Sendo assim, a coordenadora do Programa tem a responsabilidade de articular os sujeitos de diferentes áreas e atividades interessados em desenvolverem oficinas na escola. Estes, por sua vez, recebem uma ajuda de custo de quinze reais por oficina. A partir das observações e entrevistas realizadas, pode-se perceber que essa forma de vínculo dos monitores com o Programa constitui uma das causas das principais dificuldades encontradas para sua implementação, conforme mais adiante analisaremos.

A pesquisa de campo iniciou com as observações, logo após a análise dos documentos<sup>74</sup>, compreendendo o período de agosto a outubro do ano de 2013, totalizando oito observações e não ultrapassando uma observação por semana. Esse período não foi definido *a priori*, mas encerrou-se no momento em que se percebeu que os eixos<sup>75</sup> a serem observados já haviam sido

---

docentes da rede municipal de Pelotas e pode ser encontrado em 'Cadernos de Educação' (UFPEl) volume 37.

<sup>73</sup> No documento A (BRASIL, 2011b, p. 45) encontramos uma justificativa das 'vantagens' do trabalho voluntário na escola. Segundo o documento 'Lei do Voluntariado' 9.608/1988, considera-se serviço voluntário a atividade não-remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não-lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade (Art. 1). O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária – mas promove outros vínculos, de natureza pessoal e social, beneficiando não só quem recebe o serviço, mas quem o oferece.

<sup>74</sup> Antes de iniciar as observações e entrevistas na escola, procurou-se realizar uma pré-análise dos documentos tendo por objetivo conhecer melhor a proposta do programa e delimitar melhor o foco das observações ampliando também os questionamentos das entrevistas. Entretanto, após a realização das entrevistas e observações, retomou-se a análise dos documentos, procurando confrontar os dados e assim aprofundar a análise sobre a questão central da pesquisa.

<sup>75</sup> As observações tiveram como eixos centrais: a) a inserção do programa na rotina da escola; b) organização das atividades; c) dificuldades encontradas pelos monitores e coordenação do programa; d) estratégias elaboradas pelos sujeitos diante das dificuldades encontradas e e) receptividade dos estudantes nas atividades desenvolvidas pelo programa.

contemplados. Ao longo dessa etapa procurou-se observar as diferentes oficinas oferecidas pelo Programa, além das demais atividades como a alimentação, a higiene e o tempo livre. Cada observação teve a duração média de um turno, ou seja, procurou-se observar o desenvolvimento completo de cada oficina<sup>76</sup>.

Após a realização da segunda observação foram iniciadas as entrevistas com os monitores do Programa. A princípio seriam entrevistados todos os monitores que estivessem atuando no Programa naquela escola, além da coordenadora, uma representante da direção da escola e uma representante da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED)<sup>77</sup>. No entanto, durante o período de realização da pesquisa de campo, vivenciou-se um dos momentos mais difíceis do Programa naquela escola, segundo relato da coordenadora. Dos seis monitores que atuavam já há algum tempo no Programa, quatro pediram desligamento nesse período, o que, segundo a coordenadora, justificou-se pela inserção dos mesmos em outras atividades remuneradas. Esse fato ocasionou uma série de transtornos para as atividades do Programa, exigindo a procura por novos interessados, o que se tornou uma tarefa difícil para a coordenadora.

Por conta desse fato, necessitamos estabelecer alguns critérios para a seleção dos monitores entrevistados<sup>78</sup>, já que os novos estavam ainda em processo de conhecer a proposta do Programa para elaborarem suas estratégias de trabalho. Adotamos então por critério o tempo de envolvimento com o programa. Assim, foram entrevistadas as duas monitoras que participavam a mais tempo do Programa naquela escola, um monitor que iniciava suas atividades naquela escola, mas já participava do Programa em outras escolas há dois anos e outras duas monitoras que haviam pedido

---

<sup>76</sup> Em alguns momentos, não foi possível ficar até o final pois percebia que minha presença estava desfocando a atenção das crianças e portanto dificultando o desenvolvimento da atividade; nesses casos, me retirei um pouco antes do final das oficinas.

<sup>77</sup> Destacamos que essa entrevista não pôde ser realizada por falta de disponibilidade de tempo por parte da entrevistada. Cabe salientar que durante um período de cinco meses (de agosto a dezembro de 2013) tentou-se realizar a entrevista, que foi agendada por três vezes, mas cancelada devido a outros compromissos que a entrevistada precisou assumir. As demais profissionais responsáveis pelo programa na Secretaria de Educação não se disponibilizaram a serem entrevistadas, uma vez que haviam assumido o cargo recentemente e não se consideravam aptas a responder aos questionamentos.

<sup>78</sup> Como forma de referência a cada um dos monitores entrevistados ao citar suas falas utilizaremos as letras A, B, C, D e E conforme a ordem em que as entrevistas foram realizadas.



desligamento, mas que por um período de mais de seis meses integraram o grupo da escola onde foi realizado o estudo. Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e foram gravadas com o consentimento dos entrevistados<sup>79</sup>.

Com base nas observações<sup>80</sup> foi possível conhecer a dinâmica do programa e elaborar os eixos das entrevistas de modo a alcançar uma melhor compreensão daquele contexto.

Já a partir das primeiras observações, foi possível perceber a dinâmica de organização das práticas do Programa e algumas das dificuldades enfrentadas. As atividades do Programa realizam-se no turno inverso ao turno regular de aula dos estudantes. No turno da manhã as atividades iniciam às nove horas e trinta minutos e encerram-se ao meio dia e trinta, quando os estudantes almoçam na escola e têm um período de atividades livres até o horário de início da aula em seu turno regular. A primeira atividade no turno da manhã é o lanche, seguido da escovação dos dentes e oficinas.

As atividades da tarde iniciam com o almoço, assim que os estudantes são liberados de seu turno regular de aula. Em seguida, participam do período livre até o início das oficinas, às treze horas e trinta minutos. As oficinas da tarde encerram-se às quinze horas e trinta minutos, quando os estudantes realizam o lanche da tarde e são liberados.

Em cada turno de atividades do programa são realizadas duas oficinas, sendo que os estudantes, divididos em duas turmas por turno, participam das duas oficinas com duração aproximada de uma hora e quinze minutos cada<sup>81</sup>.

Atualmente, o Programa desenvolve cinco oficinas na escola, abordando os seguintes temas: saúde e meio-ambiente, *hip hop*, fotografia, artesanato afro com técnicas de costura, cinema e rádio escolar, além de reforço escolar nas áreas de matemática, alfabetização e letramento<sup>82</sup>. Essas

---

<sup>79</sup> O roteiro com os eixos centrais das entrevistas encontra-se no apêndice.

<sup>80</sup> Todas as observações foram registradas em diário de campo com a descrição do momento observado e as reflexões sobre os aspectos relevantes à questão de pesquisa. Os registros apresentam as datas, horários e tempo de duração de cada observação.

<sup>81</sup> Nesse aspecto se observa que a ênfase dada pelo Programa às atividades em turno inverso demonstra a preocupação central com uma proposta de educação em tempo integral em detrimento de uma formação integral do ser humano, realizada em turno único e integral, mas sobretudo, em nosso entendimento, fundamentada nos princípios discutidos no primeiro capítulo dessa dissertação.

<sup>82</sup> As oficinas são denominadas 'Cine clube', 'Comvidas', 'Hip Hop', 'Rádio escolar' e 'Fotografia'.

oficinas foram escolhidas de acordo com os macro campos apontados pelos documentos do programa e com base nas características do bairro, da escola e da comunidade.

Além das oficinas, os estudantes participam de passeios com temáticas variadas e atividades em outras localidades do município, como Feira do Livro, atividades da Semana da Consciência Negra e festividades de outras escolas, que geralmente ocorrem além do período das oficinas. Os estudantes que necessitam de atendimento de saúde são encaminhados ao posto de saúde que fica ao lado da escola; nessas ocasiões a coordenadora do Programa acompanha os estudantes durante a consulta, conforme se presenciou em uma das observações.

No primeiro dia de observação já foi possível perceber uma das maiores dificuldades enfrentadas para implementação do Programa no contexto investigado pois, nesse dia, das duasicineiras que deveriam estar presentes, uma faltou e assim a coordenadora precisou chamar outraicineira que reside no bairro. O fluxo ou falta deicineiros foi a dificuldade que mais se destacou ao longo das observações e também nas falas dos entrevistados. De acordo com as observações e as entrevistas realizadas, podemos relacionar esse fato com a forma como os monitores vinculam-se às atividades do Programa através de trabalho voluntário.

Todos os monitores entrevistados afirmaram que seu interesse em participar do Programa não está condicionado ou não se refere à remuneração. Duas monitoras entrevistadas afirmaram que possuem interesse em obter experiência no trabalho com os estudantes já que realizam cursos de licenciatura. Os outros três entrevistados afirmam que seu interesse em participar do Programa está em oferecer algum retorno para os estudantes através de seu trabalho. Dessas, duas entrevistadas, moradoras da comunidade<sup>83</sup>, demonstram preocupação com o futuro daqueles estudantes e por isso percebem a importância de seu envolvimento com o Programa. A primeira entrevistada afirma que seu vínculo com o Programa deve-se ao fato de gostar de trabalhar com crianças através do que denomina uma 'educação social'

---

<sup>83</sup> Uma delas mudou de endereço durante o período da pesquisa de campo.

Eu gosto de trabalhar com criança, eu sempre tive assim esta ideia de, até por eu não ter concluído, faltou um ano do Médio pra eu concluir e ter feito o Magistério, ou coisa assim. Eu gosto de trabalhar com criança mesmo, não dentro da proposta da escola, sabe? Não é que eu não goste de ensinar, é mais do que isso, é mais uma educação social, uma coisa assim, sabe? É que a proposta da escola tu não consegue, tu não tem tempo pra fazer outras coisas. Quando tu exigis deles eles já te travam, né? (Entrevistada A).

Ao explicitar o que entende como educação integral, a entrevistada também esclarece o que entende por 'educação social', que em sua fala é enfatizada como um trabalho diferente daquele desempenhado pela escola. Nesta fala também explicita a importância que observa no trabalho que desenvolve em suas oficinas no Programa, destacando os conhecimentos abordados como úteis para a vida dos estudantes:

[...] além do momento que a criança está ali para receber as matérias, que fazem parte do currículo escolar, é oferecer além daquilo ali, além das matérias do currículo, oferecer mais alguma coisa, para a vida da criança. Alguma coisa sempre fica, tem muita coisa que aprendi quando eu era criança, eu acredito muito nisso, que aquilo que um dia passou e oportunizou na vida da gente fica pra sempre, tu não esqueces mais, tu podes até não seguir, mas aquilo fica. Tem criança que agora mesmo falam "Professora a senhora sabia que eu costurei, lá em casa? Rasgou tal coisa e eu costurei". Será que iam costurar se antes não tivesse feito esta oficina? (Entrevistada A).

A outra entrevistada já expressa de forma mais clara seu sentimento de comprometimento com os estudantes daquela comunidade:

Eu acho que eu fiquei bastante tempo no programa porque eu sinto assim, comprometimento com aquelas crianças, nem é pelo programa em si, porque o programa te frustra (Entrevistada B).

Conforme é possível observar, em suas falas as entrevistadas destacam uma preocupação em oferecer 'algo mais' aos estudantes da comunidade, enfatizando que seu vínculo com o Programa se deve a esse comprometimento. Uma das entrevistadas afirma que quando preciso 'deixa de lado' seu trabalho como costureira e atende ao chamado da coordenadora do Programa quando faltam outros oficineiros. Assim, observamos que, segundo as falas dos entrevistados, os mesmos compreendem que seu vínculo com o Programa se deve a um comprometimento em oferecer 'algo a mais' aos estudantes e também em receber algum retorno em sua própria formação, como é o caso das monitoras que são estudantes de licenciaturas. Nesse sentido, observamos uma aproximação muito forte com a perspectiva do voluntariado apresentada pelos documentos no que se refere à definição do

vínculo como algo “de natureza pessoal e social, beneficiando não só quem recebe o serviço, mas quem o oferece” (BRASIL, 2011b, p. 45), conforme destacado anteriormente.

Podemos afirmar, a partir das falas e da análise dos documentos, que o comprometimento ou preocupação dos sujeitos com a comunidade na qual vivem é um elemento incorporado nas orientações do Programa, porém, conforme analisamos a partir dos documentos, é transformado em uma espécie de responsabilização dos sujeitos, pela qual o Estado não oferece as condições mínimas para implementação dos programas que propõe e assim o ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ dos mesmos é atribuído aos sujeitos envolvidos em sua implementação. Além disso, percebemos que esse sentimento de responsabilização é assumido pelos sujeitos, uma vez que, como afirmou uma das entrevistadas, quando preciso abandona seu trabalho para suprir a necessidade do Programa.

Ainda que os entrevistados afirmem que a forma de vínculo com o Programa e o valor da ajuda de custo não são determinantes para sua participação, todos os entrevistados destacam esses aspectos como causa de uma das principais dificuldades na implementação do Mais Educação. Como já se afirmou anteriormente e de acordo com a entrevista da coordenadora, o fluxo dos monitores deve-se ao fato de inserirem-se em outras atividades remuneradas, inclusive em bolsas de estudos no caso dos estudantes universitários.

Apesar dessa constatação, apenas um dos monitores entrevistados estabelece a relação da condição precária para implementação do Programa que apontam em suas falas com o contexto econômico, político e social no qual essa proposta política se insere. Outra dificuldade citada nas falas de todos os monitores entrevistados foi a falta de espaço adequado para a realização das oficinas. Alguns citaram, ainda, a falta de experiência dosicineiros e desconhecimento sobre os temas que trabalham, a pluralidade de idades dos estudantes em uma mesma turma do Programa e os problemas de indisciplina por parte de alguns dos estudantes. Como se observa, a maior parte das dificuldades citadas referem-se a problemas estruturais na implementação do programa.

Já a vice-diretora da escola, destaca que em seu entendimento a forma como ele o Programa é implementado, com todos os seus limites materiais, é o possível dentro dos limites atuais da política pública

Eu acho que é um caminho, eu acho que é o jeito que eles [governantes, gestores da política pública] deram pra ir buscando né, porque eles trabalham com voluntariado. Eu acho que não podia ser só com voluntariado; eu penso que tinha que ter pessoas que são mesmo do serviço público, que são educadores com o vínculo já, porque senão a rotatividade é muito grande né? No voluntariado o pessoal vem, alguns se comprometem por um longo tempo, mas um longo tempo às vezes é um ano, então perde às vezes um pouco o fio da meada do programa e eu acho que ele é necessário. [...] Acho que é difícil, por isso penso que isso é mediação que eles fazem né, porque não tem espaço físico, não tem como pagar os profissionais em tempo integral então eu acho que é uma mediação, mas que eu acho que serve por enquanto. [...] Fica muito por conta de quem a coordenação do programa consegue acessar para trabalhar junto consigo, até às vezes as pessoas que mais têm condições de trabalhar elas tem outras oportunidades de trabalho ou elas vêm, são selecionadas pra trabalhar e daí a pouco já têm outra coisa pra fazer, ou um aprofundamento de estudos ou consegue ser selecionado no mestrado ganha bolsa de estudos pra aquilo ali, então aí tu já vai perdendo as pessoas, por isso que eu acho que não podia ser assim nesse caminho do voluntariado eu acho que tinha que evoluir muito nesse sentido, porque tu não tem as pessoas. Eu penso que isso, [Em relação aos problemas enfrentados para implementação do programa] o número de crianças que ele atinge é pouco, e o espaço físico... quer dizer a condições materiais pra o funcionamento nesse sentido são ruins (Vice-diretora da escola).

Como se observa, ainda que a entrevistada considere que os principais problemas enfrentados na implementação do Programa se referem à forma como o mesmo se estrutura, considera que essa forma representa o limite possível encontrado para oferecer uma ‘educação integral’ que a mesma considera não ser a ideal, mas que “serve por enquanto”.

A coordenadora do Programa na escola, quando entrevistada<sup>84</sup>, salientou que hoje entende o Mais Educação como parte de uma política global na qual não há interesse em solucionar os problemas estruturais do Programa de modo a oportunizar de fato uma educação integral aos estudantes. Segundo a entrevistada, no início da implementação do Programa na escola, todos os envolvidos estavam muito preocupados com a efetivação da proposta

---

<sup>84</sup> Por problemas técnicos com o gravador essa entrevista precisou ser registrada através de anotações e por esse motivo não apresentamos citações diretas da fala da entrevistada. A entrevista teve duração de duas horas e cinco minutos. Além dessa entrevista, no período das observações, os diálogos com a coordenadora, registrados nos diários de observações, contribuíram para um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto investigado.

pedagógica que nos documentos se apresenta para efetivação de uma educação integral através de suas oficinas. Assim, ela afirma que não realizava uma leitura mais crítica sobre essa política, pois estava ‘encantada’ com as oportunidades que sua proposta pedagógica apresentava aos estudantes. Atualmente, afirma que percebe o quanto os limites estruturais apresentados pelo programa constituem obstáculos efetivos para a implementação de uma proposta de educação integral e que esses limites articulam-se com os pressupostos da política pública educacional de modo geral.

Apenas um dos monitores entrevistados aponta também para a relação entre a proposta de educação integral difundida pelo Programa e o projeto do Estado:

Acho que o gestor público federal tem esta visão de que o país avance, então ele vai desenvolver projetos para que de uma certa maneira o país avance em consonância com outros países do mundo. [...] O conceito do programa, os burocratas que criaram o programa eles nunca estiveram numa sala de aula, buscaram um programa ideal talvez baseado em Estados Unidos, Canadá, França, sei lá, que tá muito longe da nossa realidade (Entrevistado C).

Como alternativa de superação de parte dos problemas encontrados, a coordenadora do Programa destacou a possibilidade de que fossem realizados concursos públicos para professores comunitários para atuarem especificamente no Programa. Como decorrência da frequente substituição dos monitores, a coordenadora destaca problemas como a falta de continuidade nas atividades propostas, a dificuldade em consolidar uma proposta pedagógica de educação integral na qual todos os monitores possam se embasar, a dificuldade em firmar horários para as reuniões e formações pedagógicas do grupo e também a questão do vínculo com a escola e com os estudantes que poderia se firmar com a permanência dos monitores por mais tempo junto às atividades do Programa.

Conforme se observa, apenas dois entrevistados estabelecem a relação entre as dificuldades encontradas para implementação do Programa e a forma como a política educacional está articulada com o projeto político, social e econômico atual. Os demais entrevistados, além de não estabelecerem essa relação, demonstram em suas falas uma incorporação da perspectiva apontada nos documentos que, se efetivando através do trabalho voluntário, propõe a descentralização das responsabilidades do Estado e contenção de

recursos, afirmando ainda sua ‘preocupação’ com as parcelas desocupadas da população e com as populações em situação de vulnerabilidade social.

A partir da configuração que o Programa assume no contexto investigado e da definição que os entrevistados apresentam em suas falas sobre o trabalho que realizam junto ao Programa, observamos que nossas análises apontam a proximidade entre o contexto investigado e a perspectiva sobre o trabalho voluntário difundido pelos documentos do BM que orientam políticas nacionais como o Programa Mais Educação. Evangelista e Shiroma (2006) destacam que, segundo esses documentos,

[...] o trabalho de homens e mulheres ganharia importância não pelos valores que produz, mas pela ideia de que mesmo o trabalho não-pago é capaz de gerar a inclusão social. Considerando que o trabalho remunerado está escasso, o trabalho voluntário torna-se uma opção. O voluntariado, entendido como expressão de cidadania ativa, configura-se como atalho para o aumento da autovalorização, da autoestima, especialmente para pessoas desempregadas ou que dependem, a longo tempo, de benefícios e pensões. Também é apresentado como um reforço à empregabilidade: “faz as pessoas mais empregáveis ao cultivar suas habilidades, capacidade de trabalhar com outros e resolver problemas” (SHIROMA, 2002). [...] O discurso em prol do “terceiro setor”, público – porém não-estatal – afirma que a inclusão social não pode ser exercida dentro da família; nessa linha, trabalho não-pago na esfera doméstica não conta. Mas outras formas de trabalho não-pago na comunidade são vistas como uma etapa para a inclusão. [...] Em suma, trabalho não-pago também é visto como veículo para integração, porém desarticulada de qualquer vínculo com igualdade, direito e justiça social (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p. 51).

O aspecto da possibilidade de empregabilidade não se apresenta diretamente nas falas dos monitores entrevistados, contudo as monitoras que são estudantes de cursos de licenciatura apontam o Programa como possibilidade de adquirir experiência na área em irão atuar. Os demais monitores entrevistados demonstram proximidade com a perspectiva de uma ‘cidadania ativa’ ao enfatizarem seu comprometimento com esses estudantes.

Como se analisou no capítulo anterior essa perspectiva apresenta-se em consonância com as necessidades do projeto de sociedade vigente.

Antunes (2005, p. 10) afirma que a crescente expansão da forma alternativa de ocupação difundida pelo Terceiro Setor e que se expressa predominantemente pelo trabalho voluntário de caráter assistencial e sem fins

diretamente mercantis constitui um desdobramento direto da retração do mercado de trabalho industrial e de serviços num quadro de desemprego estrutural.

[...] se o “Terceiro Setor” vem incorporando trabalhadores/as que foram expulsos/as do mercado de trabalho formal – passando a desenvolver atividades não-lucrativas, não-mercantis, reintegrando-os/as -, esse pode ser considerado seu traço positivo. Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, esses seres sociais vêm-se não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas pessoas que realizam atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados.

No caso dos monitores do Programa se observa que todos os entrevistados possuem outras atividades além do Programa; três são estudantes de licenciatura, uma é costureira no bairro e outro é coordenador de um grupo de teatro em outra escola e atua no Programa Mais Educação em outras escolas também. Para nenhum deles a atividade no Programa é a principal, mas observam no mesmo um forte sentido de ‘cidadania ativa’ conforme se observa também quando definem a concepção de educação integral que buscam efetivar através das atividades do Programa.

Os sete entrevistados definem a educação integral como uma formação para além do tempo regular de aula e como um ‘conhecimento para a vida’. Quando questionados sobre o que representaria esse ‘conhecimento para a vida’, dois aspectos se destacam: um conhecimento dinâmico<sup>85</sup>, que possa ser utilizado em sua vida cotidiana, e como uma possibilidade futura de inserção no mercado de trabalho, aspecto não tão enfatizado como o primeiro, mas presente na fala de uma das entrevistadas

Nesse horário integral, além do horário escolar, tu aprende a fazer outras coisas além daquilo que tem que aprender nas matérias, então aprende a costurar, aprenderia a cozinhar, a dançar, aprende outros tipos de coisas, tem outros tipos de atividades, como a dança, a capoeira que esses tempos teve na escola... Essas oficinas das gurias que é esta de meio-ambiente também, que devia até fazer parte do currículo escolar, né? [...] A Dara me disse bem assim, “Professora já descobri o que eu quero ser agora quando eu crescer.”

<sup>85</sup> Em algumas falas dos entrevistados citadas ao longo do texto, observa-se que esse caráter ‘dinâmico’ do conhecimento trabalhado pelo programa aparece em posição ao conhecimento trabalhado pela escola no turno regular de aula.



E eu disse assim, “O que que tu vai ser?” “Costureira e dona de horta, descobri o que vou ser quando crescer.” [...] Então serve pra eles, entende, pra vida deles, é uma profissão que eles querem ser. Eles perguntam pra mim “É bom?” [Em relação a sua profissão], eu digo “É bom, tem que gostar”, eu digo pra eles. Aí quando eles veem as coisas que eu faço, sempre na minha volta, eles querem que eu bote eles pra me ajudar, não posso botar pra me ajudar aqui não... (Entrevistada A).

A vice-diretora da escola também enfatiza a educação integral como uma oportunidade de futuro para os estudantes pois, segundo ela,

[...] sem o Mais Educação e sem estes outros projetos [refere-se ao projeto da banda escolar e do futsal que fazem parte da escola], não só o Mais Educação, que envolve eles, sem isso aí nós faríamos só o arroz com feijão, eu penso. Essas outras coisas elas ajudam a escola a ser melhor pra eles, não só no sentido de ser agradável, mas melhor mesmo. Tem muitos que focam outros interesses pra vida deles a partir de oficinas do Mais Educação, a partir de projetos que eles se vinculam seja de futsal, seja da banda, que eles gostam bastante. Se fosse só aquelas quatro horas de aula eu acho que seria bem ruim, eu imagino (Vice-diretora da escola).

Entretanto, quando questionada sobre como entende a proposta de educação integral apresentada pelo Programa a mesma entrevistada responde:

Eu acho que ele [o Programa] propõe, pelo que eu entendo, um envolvimento maior das crianças em relação à própria aprendizagem e em relação a outras questões da educação. Ele trabalha com uma perspectiva de formação mais integral do que o que a gente tem na rotina da escola dentro das quatro horas. Esse trabalho para além das quatro horas, ele é, deste ponto de vista, mais integral. Dependendo das oficinas que se escolha, algumas são obrigatórias, de letramento e de matemática, mas dependendo das oficinas ele vai pra área da saúde, ele vai pra área do meio-ambiente, ele vai pra outras coisas que dentro das disciplinas comuns até passa, mas passa de maneira muito comum e as crianças não vivenciam muito aquilo ali e no Mais Educação elas vivenciam. Fora isso, a possibilidade de muitos deles que não teriam muito o que fazer de produtivo nas outras quatro horas que eles não ficam na escola, eles têm. Eles acabam se vinculando num cotidiano que é mais organizado que propõe atividades educativas pra eles que não é chato para eles, tanto que eles gostam de vir. São poucos os que pedem pra sair; a maioria pede pra entrar. Acho que os motivos dos adultos, dos pais pra colocar eles nesse programa é só pra ocupar as crianças nesse tempo, mas os motivos das crianças que pedem e ficam no programa é outro, é porque eles se interessam mesmo, pelo tipo de atividade, pelo tipo de oficina (Vice-diretora da escola).

Como se observa, dois aspectos são centrais na definição de educação integral que a entrevistada apresenta: a oportunidade que os estudantes têm de ‘vivenciar’ outras aprendizagens para além de seu turno regular de aula e o aspecto da proteção social que se apresenta também nas falas dos demais

entrevistados. Uma das monitoras entrevistadas afirma que em seu entendimento a educação integral

[...] é desenvolver todas as potencialidades do aluno, não só na parte de conhecimento escolar, científico, mas outros saberes mesmo. No caso saber conviver, no caso da arte, se a gente for ver as oficinas que teve, hip hop, conhecer a cultura deles, a cultura do próprio bairro, a cultura negra, no caso africana, a gente até procura, a [coordenadora do programa] bate muito em cima disso, a sua identidade, a valorização, a autoestima, acredito que o programa tem esta proposta de desenvolver todas as potencialidades pra tenta fazer com que eles atinjam o nível dos outros que vamos dizer assim já estão lá na frente, que no caso às vezes na sala de aula com aquela educação mais rígida eles não conseguem, eu acho que é isso (Entrevistada D).

Novamente se observa o enfoque em saberes que vão além do conhecimento científico e que segundo a entrevistada contribuem para valorização e elevação da autoestima dos estudantes. A mesma entrevistada ao avaliar o Programa afirma que o aspecto de proteção social predomina em relação ao que se consegue efetivar da proposta do Programa

No fim a gente oferece uma educação integral de péssima qualidade porque no caso, assim, eles matam tempo na maioria das vezes, eles matam tempo dentro da escola. Como diz a [Uma professora da escola], eles pelo menos estão comendo, estão se alimentando e eles não estão na rua. Só que isto traz um desgaste tremendo pra quem dá a oficina, ainda mais pra quem quer fazer direito, né? Porque tu tá vendo que não tem avanço, não tem avanço... (Entrevistada D).

Outro aspecto muito enfatizado pela coordenadora do Programa é a possibilidade que ele oferece de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, como o acesso às obras literárias e filmes que podem ser adquiridos com os recursos do Mais Educação, além da visita a museus, teatro, cinema e eventos culturais do município. Segundo a coordenadora, esse é um dos importantes aspectos do Programa que contribui para a possibilidade de uma formação integral. Pelo fato do Programa se direcionar a estudantes de classe popular, esse se torna um fator importante, segundo a coordenadora, uma vez que, para a grande maioria, somente a partir da escola encontram a possibilidade de acesso a esses bens culturais. Além disso, a coordenadora destaca que, somado a essas oportunidades que o Programa oferece, o contato com os estudantes universitários que atuam como monitores possibilita aos estudantes do Programa vislumbrarem outras possibilidades de futuro,

uma vez que a maior parte dos estudantes universitários que participaram do programa são também estudantes de classe popular e alguns deles também moradores do bairro. Assim, segundo a coordenadora, o contato com essas experiências representa possibilidades de futuro que muitas vezes os estudantes do Programa não vislumbravam para si.

Autores marxistas, como Gramsci (1982) e Saviani (1994), destacam a elevação do patamar cultural da classe trabalhadora, como formação intelectual de caráter amplo e geral, somada à formação física e à formação politécnica como elemento fundamental para promover a classe trabalhadora à classe revolucionária.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Entretanto, o vínculo entre a educação e o trabalho, princípio fundamental da educação integral na perspectiva da onilateralidade, não é apresentado nas falas dos monitores para além de uma formação que sirva para a resolução de problemas da vida prática, cotidiana dos estudantes. Em nenhuma das falas, inclusive da coordenadora e da vice-diretora da escola, se apresenta o vínculo ou a possibilidade da educação integral como uma formação pelo trabalho e para o trabalho não-precarizado. A educação integral apresenta-se como possibilidade apenas de inserção na realidade que está dada e, em algumas falas, como possibilidade de superação da condição precária individual de vida dos estudantes.

Nesse sentido, observamos outra forte aproximação com a concepção de educação integral apresentada pelos entrevistados e efetivada nas práticas do Programa, com a concepção de educação integral difundida pelos documentos analisados, uma vez que enfatiza a inserção e adaptação dos estudantes através de uma cidadania ativa que, no caso da realidade investigada, pode ser traduzida na capacidade de resolução dos problemas imediatos de seus contextos, sem considerar a possibilidade de uma formação integral como instrumento coletivo de superação dessa realidade.

Outro aspecto que se observa é que apenas uma das monitoras entrevistadas apresenta a preocupação em desenvolver com os estudantes a possibilidade de organização e diálogo, embora não perceba essa possibilidade como um instrumento para elevar a capacidade de reflexão e ação dos estudantes sobre sua realidade.

Eu queria muito conseguir com eles, é que minha aula tem uma proposta que é fazer bonecas, mas eu gostaria muito de trabalhar com eles aquilo que eu tentei fazer [refere-se a uma tentativa de discussão coletiva em sua oficina]. Como é difícil sentar eles pra conversar e assim é a vida deles. Eu sou aqui do [centro de desenvolvimento do bairro], eu sou coordenadora, mas eu estou aqui já desde o início. E quando bem no início, quer dizer, até hoje, a gente vive em reunião, tudo a gente fazia reunião. [...] E é legal porque ali elas discutiam qualquer assunto, e é isto que eu quero fazer com eles, é a atenção de discutir, porque eles não têm essa paciência, claro, porque não é a vida deles, né? Mas eu tenho vontade ainda de que todos eles sentem e conversem, nem que vou combinar uma hora com a [a coordenadora do programa] fora da minha oficina, no [centro de desenvolvimento do bairro], fazer uma reunião, botar bolachinhas, que nem adulto e botar um tempo pra eles discutirem. [...] Sem ter um assunto junto sabe, levantar o dedo pra falar, não interromper o outro, não ser mal-educado com o outro, sair da bobagem, sai daquilo ali e conversar um assunto sério... (Entrevistada A).

Como se observa, a entrevistada não apresenta a preocupação com os temas que poderão ser abordados, mas demonstra preocupação com a possibilidade de os estudantes se organizarem, ouvirem uns aos outros e debaterem problemas comuns. Embora se observe que a preocupação central da entrevistada está em desenvolver nos estudantes determinado tipo de atitude que em certa medida poderíamos entender como uma postura de ‘cidadania ativa’ como destacam os documentos, uma vez que não demonstra a preocupação com os conteúdos desse diálogo e nem apresenta as intencionalidades dessa proposta, percebemos ainda um avanço em relação às falas dos demais entrevistados, uma vez que enfatiza a organização dos estudantes como elemento fundamental para uma formação integral.

Cabe destacar que essa entrevistada é coordenadora de uma organização dos moradores do bairro, desde sua fundação, tendo contato com diferentes movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, associações de moradores e outras organizações que visam à organização dos moradores do bairro em torno de melhores condições de vida. Em sua fala ela

observa a dificuldade que esses estudantes demonstram em dar continuidade a uma forma de organização que, segundo ela, fazia parte da vida dos moradores há poucos anos atrás.

Conforme se observa, a concepção de educação integral apresentada na fala dessa entrevistada avança no sentido de pensar a educação integral como instrumento de organização mas, ao não demonstrar a preocupação com o conteúdo e com as intencionalidades dessa organização, corre o risco de representar o que analisamos nos documentos como um 'falsa participação', que muitas vezes pode representar até como instrumento de produção de consenso e desmobilização das classes trabalhadoras em torno de objetivos maiores como o projeto de uma nova sociedade.

Dessa forma, observamos que, segundo as falas dos entrevistados e as práticas observadas, alguns elementos poderiam tencionar para uma concepção e uma prática de educação integral como um dos instrumentos de superação da sociedade de classes, entretanto isso requer sua articulação com o projeto de uma nova sociedade que não se visualiza entre as falas dos entrevistados e nem na configuração das práticas observadas. Compreendemos que esse aspecto talvez se deva ao fato de esse Programa constituir-se como uma política pública a cargo do Estado, o que talvez para os entrevistados não permita vislumbrá-lo como uma possibilidade de tencionamento, que talvez em outros espaços considerem possível, como os movimentos sociais e associações das quais participam. No entanto, observamos que, ainda que por dentro da política pública, o Programa suscita uma série de questões sobre a educação integral que até o momento não estavam no centro das atenções dos debates realizados na escola. Esse é um aspecto que consideramos importante nessa política que, a nosso ver, constitui-se como espaço de disputa hegemônica e, portanto, pode constituir-se em um dos elementos para construção de uma nova hegemonia.

## CONCLUSÕES

Com base na análise realizada a partir da pesquisa é possível observar que a educação integral, ao ser incorporada às políticas públicas educacionais, assume um caráter radicalmente oposto àquele atribuído por Marx ao afirmar a educação integral como instrumento de resistência e organização das classes trabalhadoras. Nos exemplos que podemos observar ao longo da história da educação brasileira, percebemos que mesmo direcionando-se às classes trabalhadoras, de modo geral essas políticas assumem o caráter de acomodação e adaptação ao modelo social vigente, através de mecanismos como a proteção social, a exemplo das escolas de turno integral como os CIEPs e CAICs na década de 1980.

No caso do Programa Mais Educação, observamos que a educação integral representa uma das estratégias pela qual a política pública educacional articula-se às novas demandas da reestruturação capitalista a partir de meados da década de 1990. Conforme se analisou no segundo capítulo, o processo de reestruturação produtiva implicou mudanças significativas nas políticas públicas educacionais a partir desse período, especialmente no que se refere à relação trabalho e educação. Diante da incapacidade do mercado de trabalho em absorver toda a mão-de-obra disponível, as políticas públicas de educação passam a não mais focar a preparação para o trabalho, mas, sim, a formação para uma nova sociabilidade ou nova cidadania, como se pode perceber claramente nos documentos de referência do Programa Mais Educação.

Essa nova cidadania fundamenta-se em um pacto social entre Estado e sociedade civil (representada pelo Terceiro Setor) que nos documentos apresenta-se a partir da ênfase nas categorias de democracia, diálogo e participação, configurando-se na prática como um espaço de produção de consenso em torno do projeto social vigente. Assim, difundindo o ideário de uma falsa participação e de um falso consenso em torno de um projeto de sociedade e de educação integral que se apresentam nos documentos como os únicos possíveis, esse pacto social, negando a luta de classes que permeia esses projetos, contribui para a acomodação das classes populares e também para uma intervenção cada vez mais direta das classes dominantes no projeto de escola das classes trabalhadoras. Desse modo, observamos que a

concepção de educação integral difundida pelo Programa se distancia da perspectiva da onilateralidade, pois retira das classes trabalhadoras o seu protagonismo na elaboração do projeto de educação. Através da ênfase na participação, a proposta do Programa promove na prática a responsabilização dos sujeitos pelas soluções operacionais do Programa no contexto em que é implementado, mantendo centralizadas as decisões estratégicas. Assim, conforme observamos no contexto investigado, o Estado omite-se de suas responsabilidades com as condições materiais para implementação da proposta e atribui o sucesso ou insucesso dessas políticas aos esforços dos indivíduos no âmbito local.

Além disso, ainda que demonstre uma preocupação prioritária com as populações em 'situação de vulnerabilidade social', o Programa não pressupõe articulação com uma política de superação efetiva da condição de desigualdade em que vivem essas populações. Sua proposta prevê apenas medidas paliativas de proteção social através da escola, sem tencionar a superação das condições precárias nas quais vivem a maior parte dos estudantes contemplados com o programa. Como se observa, esse aspecto demonstra que, em sua proposta como política pública educacional, a educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação não corresponde a uma das preocupações centrais da educação integral na perspectiva da onilateralidade, a superação das bases materiais que reproduzem a desigualdade em que se encontram as classes trabalhadoras.

Como se afirmou anteriormente, a preocupação central da educação integral proposta pelo Programa está em formar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade, através das trocas culturais entre escola e comunidade, de modo a formar para um mundo em constantes transformações. Nesse sentido, outro aspecto que se observa é que a socialização dos conhecimentos científicos não é destacada com a mesma ênfase pelos documentos e também nas falas dos sujeitos entrevistados. Ao explicitarem sua concepção de educação integral, de modo geral, os sujeitos entrevistados destacam a necessidade em oferecer 'algo a mais' para os estudantes, entendendo a educação integral como um conhecimento que 'sirva para a vida', ou seja, para a solução de problemas imediatos de seu contexto. E assim, incorporando a perspectiva difundida pelos documentos, os sujeitos

destacam a necessidade de que a educação integral ‘prepare’ os estudantes para a vida em uma realidade que está dada e não percebem outras possibilidades de uma educação integral que sirva de instrumento para a superação do atual projeto de sociedade. Enquanto que para a educação integral na perspectiva da onilateralidade o conhecimento científico se apresenta como um elemento fundamental, pois articulado à formação técnica, intelectual e física representando um instrumento de elevação da classe trabalhadora, na proposta do Programa corre o risco de ser colocado em segundo plano diante das novas atribuições assumidas pela escola.

Entretanto, mesmo diante destas várias contradições que afastam a proposta de educação integral do Programa Mais Educação da perspectiva de uma formação onilateral, e mesmo diante da impossibilidade de uma formação onilateral plena no sistema capitalista, observamos que, ao retomar o tema da educação integral na escola pública, o Programa possibilita aos sujeitos da escola refletir sobre aspectos da educação integral que nem sempre estiveram presentes nas reflexões da escola, como a preocupação em possibilitar o acesso dos estudantes aos bens culturais a que, até então, de modo geral, não tinham acesso, além da ênfase na prática do diálogo como potencial para a organização dos mesmos, conforme citada em falas dos entrevistados.

Desse modo, percebe-se que, embora a concepção de educação integral difundida pelo Programa em grande medida seja incorporada às práticas e concepções dos sujeitos envolvidos com o mesmo no contexto investigado, a retomada do debate da educação integral na escola pública pode também abrir espaço para a reflexão sobre outras possibilidades de formação integral dos seres humanos. Assim, pode constituir-se em espaço de disputa hegemônica, com a reflexão e organização de ações em torno de outras possibilidades de educação integral, podendo chegar até a constituir-se em uma proposta de educação como instrumento de resistência contribuindo para a construção de outra hegemonia, desde que vinculada ao projeto de uma nova sociedade na qual de fato seja possível uma formação integral plena ou onilateral.



## REFERÊNCIAS

### Livros e artigos

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARCELOS, Letícia Fonseca da Silva. **A pobreza urbana:** o caso do loteamento Dunas, Pelotas-RS. 2003. 78 p. Monografia (Graduação no curso de Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editora, 2001.

CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: set. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia.** v. 20, n. 46, p. 249-259, mai.-ago. 2010.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-95, abr. 2009.

DANGEVILLE, Roger. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do ensino:** introdução, tradução e notas de Roger Dangeville. Paris: Maspero, 1978.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I **Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico para a agenda global. **Revista de Educação.** PUC - Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FALLEIROS, I. PRONKO, M. A. OLIVEIRA, T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FARIAS, Itamar Mazza de. Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, 12 (23), p. 11-29, jan./jun. 1998.

FEDOSSEIEV. P. N.; BAKH. I. A.; GOLMAN. L. I.; KOLPINSKI. N. I.; KRILOV. B. A.; KUSMINOV. I. I.; MALICH. A. I.; MOSSOLOV. V. G.; STEPANOVA. E. A. **Karl Marx Biografia**. Moscou – Lisboa: Edições Progresso – Editorial Avante, 1983.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em Tempo Integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Cezar Ricardo; GALTER, Maria Inalva. **Reflexões sobre a educação integral no decorrer do século XX**. v. 2, n. 3, jan./jun. 2007, p. 123-138.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional (síntese do simpósio). In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas - São Paulo: Papius/CEDES - Ande/Anped, 1992.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira Educação**. vol.14, n.40, 2009a. p. 168-194.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Revista de Ciências da Educação**. n. 9, mai./ago. 2009b.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALLO, Sílvio. Politecnia e Educação: a contribuição anarquista. **Proposições**, v. 4, n. 3[12], nov. 1993. p. 34-46.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. Movimento Operário e Educação Popular na Primeira República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (57), p. 30-38, mai. 1987.

GIANOTTI, José Arthur. **Marx: vida e obra**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GURGEL, Claudio; JUSTEN, Agatha. Marxismo, Estado e políticas públicas. **Revista Comunicação & Política**, vol. 29, n.3, set./dez. 2011.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

KRAWCZYK, Nora; ROSAR, Maria de Fátima. Diferenças de homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. Dossiê Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 75, ago. 2001.

LEHER, Roberto. Programa de Aceleração do crescimento a heteronomia cultural. **Revista de Políticas Públicas**, v. 1, p. 9-102, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio e outros. **Trabalho e Educação**. Campinas - São Paulo: Papyrus/CEDES - Ande/Anped, 1992.

MACLELLAN, David. **Karl Marx: vida e pensamento**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1990.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, André Silva. Todos Pela Educação: o projeto de empresários para o Brasil século XXI. In: **31ª Reunião Anual Anped**, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e Propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

\_\_\_\_\_, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

\_\_\_\_\_, Karl. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004c.

\_\_\_\_\_, Karl. **Para a questão judaica**. Tradução: José Barata-Moura. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do ensino**. Introdução, tradução e notas de Roger Dangeville. Paris: Maspero, 1978.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã/Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista/Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e em Tempo Integral. **Em Aberto/INEP**, Brasília, v. 22, n.80, 2009.

MELLO, Alex Fiúza de. Crise mundial e reestruturação produtiva: algumas questões de ordem teórica. **Novos Cadernos NAEA**, v. 7, n. 1, p. 5-30, jun. 2004, ISSN 1516-6481.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

NÓBREGA, S. A. ; SILVA, J. A. **A concepção de educação integral no programa mais educação**: analisando valores, diretrizes e objetivos. 2010. Disponível em: <<http://www.riargentina.org>>. Acesso em: ago. 2013.

NORONHA, Olinda Maria. A luta pela emancipação das oportunidades escolares. In: XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial - Camp, 2001.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Tentro Rebello. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.**, São Paulo, (965), p. 11-20, mai. 1988.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da Educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista FAEBA**, v. 21, p. 57-67, 2012.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. In: XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

RISTOFF, T. As transformações da economia capitalista mundial e o fim do desenvolvimentismo no Brasil. In: XIII Encontro de História Anpuh-Rio - Identidades, **Anais do XIII Encontro Regional de História**, Rio de Janeiro, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

RUBEL, Maximilien. **Crônica de Marx: Cadernos Ensaio 3**. São Paulo: Ensaio, 1991.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação Para Todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1), p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007a.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Abr. 2007b.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SIMIONATTO, Ivete. NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas do discurso das agências multilaterais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.66, p. 145-164, 2001.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politecnia. In: MENEZES NETO, Antônio J. de; ARANHA, Antônia Vitória S. **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA JUNIOR, Hormindo P. de. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In: MENEZES NETO, Antônio J. de; ARANHA, Antônia Vitória S. **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_, Augusto Nivaldo Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. v. IV. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VIANNA. Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite. In: XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD. 1994.

## Documentos

ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. Publicação da Associação Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <[http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/bairro\\_escola.pdf](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf)>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas Para a Infância. **Aprova Brasil: o direito de aprender**. 2. ed. Brasília: UNICEF, 2007. 103p.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Alfabetização**. Brasília: MEC/SECADI, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Acompanhamento Pedagógico**. Brasília: MEC/SECADI, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Cultura Digital**. Brasília: MEC/SECADI, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Cultura e Artes**. Brasília: MEC/SECADI, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Direitos Humanos em Educação**. Brasília: MEC/SECADI, 2009f.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Macrocampo Educação Ambiental**. Brasília: MEC/SECADI, 2009g.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos: Educação e empreendedorismo na educação pública – promovendo o protagonismo infanto-juvenil**. Brasília: MEC/SECADI, 2009h.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos:** Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2009i.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos:** Macrocampo Investigação no campo das Ciências da Natureza - natureza e sociedade. Brasília: MEC/SECADI, 2009j.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos:** Promoção da Saúde. Brasília: MEC/SECADI, 2009k.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação Cadernos Pedagógicos:** territórios educativos para educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília: MEC/SECADI, 2009l.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECADI, 2009m.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral - Caderno para professores e diretores de escola. Brasília: MEC, 2009n.

\_\_\_\_\_. **Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - um estudo qualitativo. Brasília: MEC/SECADI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola:** PDDE/Educação Integral exercício 2011. Brasília: MEC, 2011a

\_\_\_\_\_. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Brasília: SEB/MEC, 2011b

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação passo a passo.** Brasília: MEC, 2011c

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa (org. e coord.). **Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.** n. 2. São Paulo: CENPEC, 2006

UNICEF; FUNDAÇÃO ITAÚ. **Tendências para a educação integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

## Sites

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: mai. 2011.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação/2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prova Brasil 2009**. Disponível em: <<http://provabrazil2009.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br>>. Acesso em: dez. 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação. **Censo da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>>. Acesso em: out. 2010.

OCDE. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr>>. Acesso em: ago. 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Metas do Compromisso Todos Pela Educação**. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: set. 2012.

## **Apêndice**

## **Apêndice A – Roteiro de entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de pesquisa Filosofia e História da Educação**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA<sup>86</sup>**

#### **1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nº da entrevista:

Nome do entrevistado:

Atividade Profissional:

Função que exerce junto ao Programa Mais Educação:

#### **2 – 1º BLOCO**

**2.1** Primeiro contato com a proposta do Programa Mais Educação.

**2.2** Como entende a proposta do Programa.

**2.3** As dificuldades encontradas para a implementação da proposta do Programa.

**2.4** O que entende por educação integral.

**2.5** Em sua avaliação, o Programa efetiva uma proposta de educação integral na escola pública? Por quê?

#### **3 ANOTAÇÕES DA ENTREVISTA**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>86</sup> Roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais envolvidos com o Programa na escola investigada.